



Mestrado em Educação
Variante Administração Escolar

Escola -Cosmética

Mestrando

Inácio M. Ambrósio dos Santos

Orientador

professor doutor José L. C. Verdasca

“Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri”

Évora, 2005



Mestrado em Educação
Variante Administração Escolar

Escola -Cosmética

Mestrando

Inácio M. Ambrósio dos Santos



Orientador

professor doutor José L. C. Verdasca

160416

“Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri”

Évora, 2005

3711

Nota de Agradecimento

Agradecer!....Tarefa tão incontornável, quanto frequentemente inábil, por *deficit* de abrangência e de inclusão de todos aqueles que (a título colectivo ou individual), pessoalmente são merecedores dos laudatórios encómios inerentes à dádiva do seu tempo, do seu espaço, da sua disponibilidade, do seu conhecimento, enfim, aos prestimosos contributos para a tarefa tão árdua quanto magnetizante que, no caso, se revela o desenvolvimento de um projecto de investigação como o presente.

Tais considerandos não obstem todavia, outrossim acentuam, a necessidade de endereçar agradecimentos, sem que esse endereço (que inevitavelmente é exclusivo), padeça de uma ingrata exclusividade.

Os primeiros agradecimentos são de âmbito familiar, e destinam-se àqueles que sentiram bem fundo as ausências de um pai e de um esposo envolvido em impeditivos trabalhos ...impeditivos de atenção acrescida, de amor fundamental, de acompanhamento necessário, de companheirismo merecido,...À Rosa, ao José Eduardo e à Margarida, os primordiais e especiais agradecimentos de um esposo e de um pai que, acima de tudo, os ama!... **A eles é sentidamente dedicado este trabalho....**

Particulares agradecimentos também aos meus pais, pelo facto de existirem...e de continuarem a existir...

Uma agradecimento dedicado, à minha sogra e à memória do meu sogro, pela grata amizade e pela retaguarda tranquila que sempre proporcionaram...

Ao José Verdasca, distinto orientador, companheiro de velhos e novos tempos, confrade de perseguição e de concretização de alguns *sonhos*, amigo e *sempre insigne professor*, uma excelsa homenagem.

Ao painel de ilustres professores com os quais tive o privilégio de *aprender*, durante a parte curricular do curso, os académicos agradecimentos.

Ao professor doutor Carlos Estêvão, pelo caminho que deixou, acrescido reconhecimento.

Reconhecimento manifesto também, a todos (professores, alunos, encarregados de educação, funcionários não docentes,...) os que, nas escolas envolvidas na parte empírica do estudo, tiveram a generosidade e a amabilidade de disponibilizarem algo de si ...algo de essencial para os resultados conseguidos....(um agradecimento especial ao Manuel Martins e à Quinita).

Um sentido agradecimento a todos os colegas do curso, e em especial ao José Carlos e ao Fernando Quintas pela insubstituível e muito agradável companhia.

Resumo

Inscribe-se a presente investigação, no cruzamento entre a *teoria díptica* protagonizada por Lima (1998) e as *correntes institucionalistas* de entendimento das organizações.

Da primeira colhe a possibilidade que a organização escola tem, de ser perspectivada em duas dimensões: a dimensão das *orientações para a acção* e a dimensão *da acção* propriamente dita (dimensões onde pode ocorrer um jogo de *não coincidências* e de *infidelidades* várias).

Da segunda, angaria a ideia de as organizações (e em especial a escola, por especificidades diversas) serem influenciadas por *aquilo que a sociedade considera como modelar (as instituições)*.

Gera-se assim a metáfora da *escola cosmética*, como veículo de uma ideia de ostentação (no plano das orientações para acção) de determinadas instituições induzidas por um normativo de pendor central (o Dec.Lei nº115-A/98 de 4 de Maio), a que não correspondem, no plano da acção, as posturas organizacionais evidenciadas.

Abstract *Cosmetic School*

It is enrolled to present inquiry, in the crossing between the "díptica" theory carried by Lima (1998) and the institutional chains of perception of the organizations.

Of the first reap the possibility that the school organization has, of be perceptioned in two dimensions: the dimension *of the orientation for the action* and the dimension *of the action* (dimensions where a game of not coincidences and several infidelities can occur).

Of second, to ideia of the organizations (and in special the school, by several specifics) he shall be affected by it than it is to the society considers how to model (the institutions).

Generates-itself like this the metaphor of the *cosmetic school*, as vehicle of an ideia of ostentation (in the plan of the orientation for action) of institutions induced by a normative of central inclination (the Dec.Lei nº115-A/98), to that do not correspond, in the plan of the action, the evidenced organizational positions.

Capítulo III -Autonomia Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único**Introdução 48****1- A agitada Bandeira da Autonomia Política, depois do constructo Jurídico 49****2-Autonomia no registo Macro-Político ou a procura dos Sentidos da Autonomia 52****3-Uma perspectiva Estruturo-Funcionalista- Autonomia Uniforme, Pronto a Vestir de Tamanho Único ou O Equívoco 58****4- Autonomia- uma perspectiva Sociológica 65****4.1.Autonomia-uma ideia de relatividade e de inevitabilidade 65****4.2. A Autonomia Sociológica da escola 67****Conclusão 74****Capítulo IV-Formalização Local da Autonomia – O Projecto Educativo Modelo do Dec.Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio****Introdução 80****1.Projecto Educativo-contributo para uma clarificação do conceito 81****1.1.Projecto Educativo-Uma Tipologia 81****1.2.Em busca dos sentidos do Projecto Educativo 83****1.3.O Projecto Educativo em alguns normativos que o consecucionam 88****2.Projecto Educativo - do constructo teórico à sua concretização****ou****Projecto Educativo Modelo-a versão cosmética do Projecto Educativo 98****Conclusão 112**

Capítulo V -A Falácia da Comunidade Educativa do Dec. Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio**Introdução 117****1.Do indivíduo ao grupo-à procura do jardim do éden?? 120****2.Aproximação ao conceito de comunidade 123****2.1.Uma visão sobre o conceito de Comunidade a partir da teoria da Dinâmica dos Grupos 123****2.1.1.Comunidade e Grupo – proximidade conceptual 123****2.1.2.O grupo - conceito e tipologias 124****2.1.3. Coesão, Identidade e Pertença 128****2.1.4.A Comunidade à luz da Dinâmica dos Grupos 131****Conclusão ou a falácia da comunidade educativa do Dec-Lei nº115-A/98 134****Capítulo VI -Democracia e Participação-Participação fluida latente na organização escola****Introdução 143****1.Democracia e Participação 144****1.1.A Pertinência da aproximação ao conceito de Democracia pela dimensão Participação 144****1.2.Democracia Participativa *versus* Democracia Representativa—duas concepções estruturantes 145****1.3.Democracia Participativa *versus* Democracia Representativa em Formosinho 152****2.A aplicação à escola do conceito de Democracia Participativa de Formosinho-da democracia participativa à democracia domesticada e adequadamente apresentada 157****3-Participação fluida latente, na organização escola 164****Conclusão 170****Parte 2-Conclusão 174**

Parte 3- QUESTÕES METODOLÓGICAS E O ESTUDO DE CAMPO

Etapas metodológicas: quinta

Parte 3-Introdução 177

Capítulo VII-Aspectos metodológicos

Introdução 180

1. Alguns aspectos e opções metodológicas consideradas importantes 181

1.1. Configuração do estudo empírico 181

1.2.A Investigação de Campo 182

1.2.1.Delimitação do Objecto de Estudo 182

1.2.2. O presente Objecto de Estudo apresentado como um Estudo de Caso 186

1.2.3. As unidades de Observação 189

1.3.O modelo de análise 190

1.3.1.Delimitação e decomposição de conceitos 190

1.3.2.Esquema analítico 198

1.4. A recolha de dados 206

1.4.1.A Configuração e Construção do Questionário e O Que Através Dele Pretendemos Saber 207

Capítulo VIII-Análise dos dados do questionário

Introdução 215

1.Conceito de *Autonomia Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único* 216

1.1.A Perspectiva Institucionalista 216

1.1.1.Dimensão:Capacidade de construção local dos princípios que orientam a própria acção, em ordem ao bem comum 216

1.1.1.1.Componente : Participação convergente 217

1.1.1.2.Componente : Formalização da Autonomia 218

1.2.O Veredicto da Realidade 222

1.2.1.Dimensão:Autonomia Modelar/Autonomia Sociológica 222

1.2.1.1.Componente : Modelo de Gestão 222

1.2.1.2.Componente : Formalização da Autonomia 233

1.3.Conceito de Autonomia Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único –conclusões 236

2.Conceito de Comunidade Educativa 237

2.1.A Perspectiva Institucionalista 238

2.1.1.Dimensão:Constituição da Comunidade 238

2.1.2.Dimensão: Sentimento de comunidade 242

2.2.O Veredicto da Realidade 246

2.2.1.Dimensão: Constituição da Comunidade 246

2.2.2.Dimensão: Sentimento de comunidade 250

2.3.Conceito deComunidade Educativa–conclusões 252

3.Conceito de Democracia e Participação 254

3.1.A Perspectiva Institucionalista 254

3.1.1.Dimensão:Participação Colaboração 255

3.1.1.1.Componente:Participação activa-formal-convergente 255

3.2.O Veredicto da Realidade 256

3.2.1.Dimensão:Participação fluida latente 257

3.2.1.1.Componente : Participação formal passiva 257

3.2.1.2.Componente: Participação reservada 260

3.2.1.3.Componente: Participação activa divergente directa 266

3.3.Conceito de Democracia e Participação–conclusões 268

Conclusão 270

CONCLUSÃO 276

Índice de Quadros

Quadro I-Análise do Dec-Lei nº115-A/98 de 14-de Maio	13
Quadro II-Análise dos projectos educativos das escolas x e y	19
Quadro III-Estímulos e constrangimentos à autonomia nos vários locus do sistema educativo	70
Quadro IV- Pressupostos teóricos da gestão estratégica e a escola proposta pelo Dec.Lei nº 115-A/98	85
Quadro V- Estratégia, planeamento estratégico e a escola proposta pelo Dec.Lei nº115-A/98	85
Quadro VI-Correspondência entre as atribuições teóricas do instrumento de consecução da ideia de escola veiculada pelo Dec. Lei nº 115-A/98 e as orientações do projecto educativo veiculado pelo mesmo normativo	94
Quadro VII- Levantamento das <i>ideias força</i> suscitadas pelos <i>princípios orientadores</i> e <i>finalidades</i> assumidas nos projectos educativos das escolas estudadas	100
Quadro VIII- Algumas <i>ideias força</i> identificadas nos projectos educativos das escolas em estudo, e documentos que as divulgam	104
Quadro IX-Tipologia proposta por Maisonneuve	125
Quadro X-Adaptação da tipologia proposta por Jacques	126
Quadro XI-Adaptação da tipologia de Gruère	127
Quadro XII-Identidade e coesão grupal	129
Quadro XIII- Factores favoráveis e desfavoráveis à coesão dos grupos, segundo Gruère	129
Quadro XIV- Projecção da definição de comunidade nos vários tipos de grupo	132
Quadro XV- Características dos grupos e comunidade educativa	137
Quadro XVI-Definições das duas concepções estruturantes de democracia, dos seus elementos fulcrais e respectivas manifestações	150
Quadro XVIII- Duas Concepções de democracia, segundo Formosinho (1989, 4)	155
Quadro XVIII-Critérios de afinidade das duas escolas do estudo	184
Quadro XIX-Vantagens e desvantagens do estudo de caso	188

Índice de Tabelas

Tabela I-Estudo estatístico da relação entre <i>ideias força</i> suscitadas pelos princípios orientadores e finalidades dos projectos educativos em análise, e <i>objectivos operacionais</i> das escolas da amostra	105
Tabela II-Frequências das disposições de cariz local e central identificadas nos regulamentos internos das escolas x e y, relativamente aos órgãos de administração e gestão	109
Tabela III-Frequências das disposições de cariz local e central identificadas nos regulamentos internos das escolas x e y, relativamente às estruturas de orientação	109
Tabela IV-Frequências das disposições de cariz local e central identificadas nos Regulamentos Internos das escolas x e y, relativamente aos serviços especializados de apoio educativo	110
Tabela V-Frequências das disposições de cariz local e central identificadas nos regulamentos internos das escolas x e y, relativamente aos deveres e direitos dos membros da comunidade escolar	110
Tabela VI-Frequências das disposições de cariz local e central identificadas nos regulamentos internos das escolas x e y, relativamente a outros serviços e estruturas de apoio educativo	110
Tabela VII- Definição genérica de escola	217
Tabela VIII-Definição específica de escola	217
Tabela IX-Cruzamento das definições genérica e específica de escola	218
Tabela X- Documentos de formalização local da autonomia (imposição legal)	219
Tabela XI-Documentos de formalização local da autonomia (influência)	219
Tabela XII-Conhecimento manifesto dos documentos de formalização local da autonomia	219
Tabela XIII- Integração de listas sujeitas a escrutínio	223
Tabela XIV-Integração de órgãos	223
Tabela XV-Votação nos escrutínios para os vários órgãos	224
Tabela XVI-Poder da assembleia de escola	226
Tabela XVII-Poder do órgão executivo e do conselho pedagógico	227
Tabela XVIII-Poder do órgão executivo	229

Tabela XIX-Expressão e entusiasmo da eleição de representantes (número de listas candidatas/entusiasmo participativo nos processos eleitorais/visão global das duas anteriores)	231
Tabela XX-Conhecimento/desconhecimento do projecto educativo, regulamento interno e plano anual de actividades	234
Tabela XXI-Conhecimento/desconhecimento do projecto educativo, regulamento interno e plano anual de actividades-recodificação	235
Tabela XXII-Quem faz parte da escola	239
Tabela XXIII- Formas de relação com o meio institucionalmente divulgadas	241
Tabela XXIV- Existência de objectivos comuns e sentimento de comunidade	242
Tabela XXV- Tipo de vínculo à escola	243
Tabela XXVI- Tipo de vínculo à escola (recodificação)	244
Tabela XXVII- Turn over	245
Tabela XXVIII- Formas prevaletentes de relação com o meio	247
Tabela XXIX- Entidades que colaboram com a escola	248
Tabela XXX- Entidades que colaboram com a escola (recodificação)	249
Tabela XXXI- Participação na elaboração do projecto educativo, regulamento interno e plano anual de actividades	251
Tabela XXXII- Participação técnico pedagógica(professores)	261
Tabela XXXIII- Participação dos funcionários não docentes no planeamento da sua actividade profissional	262
Tabela XXXIV- Participação dos alunos na actividade corrente da turma	264
Tabela XXXV- Participação dos encarregados de educação, quando convocados pelos professores	265
Tabela XXXVI -Participação activa divergente directa	266

Índice de Gráficos

Gráfico I-Documentos de Formalização Local da Autonomia(imposição legal)	220
Gráfico II-Documentos de Formalização Local da Autonomia(eficácia)	220
GráficoIII-Documentos de Formalização Local da Autonomia(conhecimento manifesto)	220
Gráfico IV-Integração de listas	223
Gráfico V-Participação na Votação	224
Gráfico VI-Global:integração de listas e votação nas eleições	225
GráficoVII- Poder da Assembleia de Escola	226
Gráfico VIII-Poder do Órgão Executivo e do Conselho Pedagógico	228
Gráfico I X-Poder do Órgão Executivo	229
Gráfico X-Processo eleitoral-global/listas/entusiasmo participativo	232
Gráfico XI-Conhecimento/desconhecimento do Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades-recodificação	235
Gráfico XII-Quem faz parte da escola	240
Gráfico XIII-Formas de relação com o meio	241
Gráfico XIV- Tipo de vínculo à escola (recodificação)	244
Gráfico XV-Turn Over	245
Gráfico XVI- Formas Prevalentes de relação com o Meio	247
Gráfico XVII-Entidades que colaboram com a escola	248
Gráfico XVIII-Entidades que colaboram com a escola (recodificação)	249
Gráfico XIX- Participação na elaboração do Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades	251
Gráfico XX- Participação técnico pedagógica(professores)	261
Gráfico XXI- Participação dos funcionários não docentes no planeamento da sua actividade profissional	263
Gráfico XXII-Participação dos alunos na actividade corrente da turma	264
Gráfico XXIII- Participação dos encarregados de educação, quando convocados pelos professores	265
GráficoXXIV-Participação activa divergente directa	267

INTRODUÇÃO

Características do estudo e Síntese do percurso investigativo- um processo exploratório multi-etápico

Assenta o presente trabalho num pressuposto capitular, indutivamente adquirido, de não correspondência entre o discurso e a prática. Mais especificamente, partiu de uma ideia então ainda muito genérica e subliminar, de **não correspondência entre o postulado no Dec-Lei 115-A/98 de 4 de Maio** (o normativo que consagra o actual regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário), **e o quotidiano de uma determinada escola**¹.

A generalidade desta impressão indutiva inicial, o seu débil grau de precisão, levaria a um estudo que adquiriria, desde logo, características exploratórias² e que manteria esta condição, ao longo de uma substantiva parte da sua construção. Com efeito, não saberemos dizer se alguma vez o estudo deixou de ter características heurísticas e exploratórias³. Parece-nos particularmente aplicável ao caso, a perspectiva de Quivy e Campenhoudt (1992, 85) quando referem que

“...a reflexão heurística não se interrompe de uma vez por todas a partir de um momento preciso. É necessária uma fase exploratória no início do trabalho, mas, ao longo de qualquer investigação digna desse nome, o investigador não deixará de se interrogar sobre as formas mais pertinentes de abordar o seu objecto de investigação e corrigirá o seu ponto de vista sempre que isso se revelar necessário e possível...”

De facto, poderemos adiantar ser este um estudo que, não tendo partido de um desenho inicial categórico (antes de uma ideia inicial genérica) se concretizou num *processo metodológico multi-etápico*, originando um percurso,

¹ A temática parecia-nos tão mais pertinente e actual, num tempo e num contexto de procura de novos modelos e de redefinição de políticas educativas, nomeadamente no que ao Ensino Básico respeita (a escolaridade obrigatória de 12 anos), ou no que à reestruturação da rede escolar concerne (os agrupamentos horizontais, verticais,...), ou ainda no que toca à problemática da gestão das escolas (o gestor profissional, a eleição inter pares,...)....

² Quivy e Campenhoudt (1992, 47), apontam como missão do estudo exploratório “...*ajudar o investigador a adoptar uma abordagem do seu objecto de estudo e assim, a encontrar ideias e pistas de reflexão esclarecedoras...*”.

³ Ainda os mesmos autores, afirmam a este propósito que “Uma investigação é, por definição, algo que se procura...” (1992, 29)

em que as conclusões de cada etapa seriam determinantes para a génese e sentido da etapa seguinte, um pouco na linha do adiantado por Bell (1997, 36) ao declarar que, em alguns estudos qualitativos, *"...os investigadores têm uma ideia daquilo que estão a fazer, mas não estabeleceram previamente um procedimento pormenorizado....É mais o trabalho em si que estrutura a investigação..."*.

Desta forma o estudo ganhou substância em etapas exploratórias sucessivas.

Uma **primeira etapa**, levar-nos-ia a mergulhar avidamente no nosso objecto de estudo, recuperando perspectivas de *observação participante*, em que, metodologicamente, desenvolvemos uma *"...abordagem que dependia grandemente da observação..."*(ibid, 25), na tentativa de obter **"pistas"** que nos permitissem, de alguma forma, construir desde início, a partir daquela realidade, o estudo que nos interessava desenvolver.

Estas pistas constituíram, na **segunda etapa** do estudo, uma espécie de guia para a análise efectuada ao Dec.-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, que teve como objectivo, a **percepção das suas ideias força**, tendo sido possível, evidenciar quatro destas categorias: **Autonomia, Comunidade Educativa, Democracia e Participação e Formalização Local da Autonomia**.

Na fase seguinte (a **terceira etapa**) ganharia relevância (e consagrar-se-ia objectivo dominante) a busca de confirmação ou infirmação das referidas ideias-força nos projectos educativos das escolas estudadas⁴.

A **quarta etapa** presidiria um movimento dedutivo, procurando, tal como o dão a entender Quivy e Campenhoudt (o.c., 135),

situar *"...o conceito em relação a outros conceitos...[raciocinando] ... a partir de paradigmas desenvolvidos pelos autores mais importantes e cuja eficácia já pôde ser testada empiricamente..."*.

Procurou-se assim, nesta etapa metodológica, **esclarecer os conceitos angariados na segunda etapa, bem assim encontrar justificação teórica para o cenário que começava a ganhar contornos**, e que dizia respeito a uma postura dúplice da escola, que, ostentando em sede dos seus instrumentos de

⁴ O plural refere-se ao facto de, por motivos e seguindo processos explicados em sede de capítulo dedicado aos aspectos metodológicos, termos decidido complementar o nosso objecto de estudo com mais uma escola, quedando-se ele, a partir desta etapa, constituído por duas escolas.

hierárquica...”(ibid, 41). No caso vertente, os desenvolvimentos preconizados, ver-se-iam organizados em três partes, subdivididas em oito capítulos com as respectivas secções e sub-secções.

A **parte 1**, concorrendo para a definição do problema, e criando os antecedentes exploratórios necessários à definição de uma problemática, envolve o

Capítulo I- onde se procura esquematicamente clarificar uma viagem exploratória inicial, que iniciando-se numa preambular impressão, em fases sucessivas vai evoluindo, guindando-se à condição de problema e angariando um grau de maturidade que o torna possibilitador de aceder a uma problemática;

Engloba três das etapas metodológicas preconizadas, nomeadamente a primeira de *observação exploratória inicial da realidade*, a que se segue uma outra de *análise do dec. Lei nº 115-A/98*, no sentido de o confrontar com as ideias pista angariadas na anterior, e a terceira etapa de *análise dos projectos educativos das escolas em estudo*, no sentido de conformar ou infirmar a presença das ideias força extraídas do normativo em referência.

A **parte 2** do estudo, prosseguindo a quarta etapa metodológica, a *construção de um problemática*, (entendida esta, no contributo de Quivy e Campenhoudt -1992, 91- como “...a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratar o problema...”), a partir das supra citadas ideias força, compreende os capítulos II (que apresenta um *modelo de análise teórica*, consubstanciado na metáfora *escola-cosmética*), III (contendo o *conceito de Autonomia*), e IV, V e VI (referindo-se à as questões da *concretização da autonomia*, retomando temáticas relativas quer aos seus aspectos formais, como o Projecto Educativo, quer aos seus princípios funcionais, como as ideias de Comunidade Educativa ou de Democracia e Participação) cujos conteúdos se distribuem da seguinte forma:

Capítulo II- onde se apresentam esclarecimentos para a opção de aproximação organizacional à escola, consubstanciada numa metáfora(*escola-cosmética*), bem assim o sentido e pertinência desse artifício técnico ;

Capítulo III- que apresenta um **conceito de Autonomia**, estremado nas suas visões de *autonomia modelar* (do tipo *autonomia uniforme pronto a vestir de tamanho único*, em certa medida e segundo a perspectiva defendida, inaplicável em contexto escolar), e *autonomia sociológica* (que, seguindo a perspectiva de um painel de conceituados autores, é considerada uma inevitabilidade no seio da escola);

Capítulo IV- que se debruça sobre a questão da **Formalização Local da Autonomia**, retomando a noção de Projecto Educativo (que inclui, na acepção preconizada, o Plano Anual de Actividades e o Regulamento Interno), e envolvendo também uma análise documental empírica, sustentada em técnicas de análise de conteúdo, através da qual se procura observar a preservação das grandes ideias força postuladas pelo Dec.-Lei nº 115-A/98 em sede dos documentos em referência, bem como as lógicas de produção local *versus* produção central de orientações, que suportam;

Capítulo V- procura definir o **conceito de Comunidade Educativa**, para além de uma problematização que questiona a sua aplicabilidade em contexto escolar e a sua pertinência/eficácia como princípio em que assenta a Autonomia preconizada;

Capítulo VI- intenta, para além da definição do **conceito de Democracia e Participação**, perceber as modalidades de participação cuja pertinência em contexto escolar se avoluma e se justifica considerar;

A **parte 3**, engloba a quinta etapa metodológica que se refere à *confrontação do quadro teórico edificado com a realidade*. Embora havendo lugar à ocupação de (amíúde e ao longo de todo o texto), ir explicando opções metodológicas consideradas importantes para a compreensão dos desenvolvimentos preconizados, optou-se, nesta última parte do trabalho, pela criação de um capítulo onde se assumem explicações mais aprofundadas que, neste particular se creêm devidas, e que possibilitam, tanto quanto se nos afigura, a percepção de questões metodológicos de inultrapassável importância, como seja, por exemplo, a questão do *modelo de análise*. Assim se estruturam os capítulos VII e VIII da forma que segue:

Capítulo VII- no qual se esclarecem aspectos como sejam a *Configuração do Estudo Empírico*, questões relativas à *Investigação de Campo* como por exemplo a *Delimitação do Objecto de Estudo* ou as *Unidades de Observação*, ainda o *Modelo de Análise*, para além de opções relativas à *Recolha de Dados*;

Ao *Capítulo VIII* caberá a análise dos dados do questionário.

Não se descure, obviamente, a Introdução e a Conclusão.

Relativamente à articulação entre as diversas partes assim constituídas, crê-se que ela fica razoavelmente salvaguardada, pela existência de elementos articulatórios do nosso ponto de vista interessantes, como sejam a *introdução* e a *conclusão* nas diversas partes e capítulos do texto (onde se procuram estabelecer elações na transição entre as várias parcelas do trabalho), para além de remissões para outras partes e/ou capítulos esclarecedores das matérias em reflexão, e alguns pontos de situação, quando são considerados oportunos (cf. Lima, 1998, 473), bem assim a presente explicação sintética do percurso efectuado, a que se junta a história resumida do percurso metodológico inicial, no capítulo I e, em última análise o índice (que, com Serafini, se propõe como “...um plano muito geral de distribuição de matéria no interior do livro...”-1994, 41) .

Objectivos do trabalho

Colocando o presente trabalho um *universo inquirido*⁷ de duas escolas (aquela sobre a qual nos interessava efectivamente obter conclusões, a que se juntou uma outra, por motivos que esclareceremos em sede de capítulo metodológico) ele angaria a configuração de, como referem Hill e Hill (2002, 44), um projecto de pequena escala que, segundo os autores, não exige testes estatísticos das hipóteses, acrescentando-se que, a não ser em face de orientações em contrário, “...o estabelecimento...dos objectivos é geralmente suficiente...”(ibid).

No caso vertente, a assumpção do trabalho como um estudo multi-etápico de características exploratórias, foi dando azo ao surgimento de uma sucessão de objectivos parciais, orientadores dos desígnios de cada uma das etapas, em cujo conjunto nos parece poder ser lido o sentido total e a lógica e coerência evolutiva de toda a investigação.

⁷ Hill e Hill (2002, 44) referem o *universo inquirido* como “...o conjunto total de casos...sobre os quais o investigador quer tirar conclusões...”.

Assim sendo, assumiram-se progressivamente, e por esta ordem os objectivos de:

-perceber quais as leituras plasmadas no senso comum daqueles que com a escola mantém uma relação mais sistemática (professores, alunos, encarregados de educação, funcionários não docentes), relativamente à questão da Autonomia, Gestão e Administração das escolas;

-baseados na percepção assim recolhida, perceber quais as grandes ideias – força do dec.Lei nº115-A/98;

-perceber se essas idéias são assumidas pelos Projectos Educativos das escolas em estudo;

-procurar esclarecimento e justificação teórica para a suspeita de existência de uma dúplice postura em que, por um lado se posicionaria a ostentação (por parte das escolas em questão) de uma determinada ideia de organização veiculada pelos instrumentos oficiais, e por outro lado, uma realidade não coincidente com os desígnios ostentados;

-procurar esclarecer teoricamente as noções de *Autonomia* e da sua *Formalização Local* e ainda os conceitos de *Comunidade Educativa*, e *Democracia e Participação*;

-perceber se os documentos de *Formalização Local da Autonomia* levam até às últimas consequências (até à fase da operacionalização) as grandes orientações retomadas do Dec. - Lei nº 115-A/98;

-perceber se as representações dos professores, alunos, encarregados de educação, funcionários não docentes e representantes autárquicos das escolas em estudo, sobre os mesmos conceitos, correspondem ao que é assumido pelos Projectos Educativos das Escolas;

-perceber se as representações dos professores, alunos, encarregados de educação, funcionários não docentes e representantes autárquicos das escolas em estudo, sobre a operacionalização daqueles conceitos patenteia coerência relativamente à configuração dos mesmos, em sede do seu discurso corrente;

Parte 1

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

**Etapas metodológicas: primeira
segunda
terceira**

PARTE 1-Introdução

Compete à primeira parte do presente trabalho, a missão de, explicitando um problema, não deixar de clarificar também o conjunto de passos iniciais que foram sendo concebidos, bem assim a respectiva lógica e articulação. Cabem-lhe aliás, especiais responsabilidades no esclarecimento de um percurso exploratório inicial, em que a articulação se constitui elemento preponderante na evolução de todo um trabalho conseguido a expensas de esforços exploratórios construtores de etapas que, sucessivamente se foram constituindo génese de outras etapas :

- Uma primeira etapa de procura de pistas, num banho controlado e intencional de realidade;
- Uma segunda etapa do estudo, versando a análise do Dec.- Lei nº 115-A/98, no intuito de perceber as suas ideias força;
- Sucedendo a esta, um terceiro enfoque no estudo da realidade das escolas em questão, consubstanciada na verificação da existência (ou não), no seu projecto educativo, das ideias força constatadas no normativo supra referenciado, e no reencontro com a genérica questão inicial (no sentido de a apurar e redefinir, à luz do que até então houve construído, na perspectiva de que, num projecto de investigação, não existem esquemas estruturais perfeitos, tanto mais na fase inicial a que nos referimos⁸), angariando por esta via uma plataforma de lançamento para a quarta etapa que envolverá a procura, em alguma literatura da especialidade, de caminhos para a construção de uma possível problemática, entendida esta como *“a abordagem ou perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratar o problema...”*(Quivy e Campenhoudt, 1992, 91).

Incumbe também a esta parte do estudo, a obrigação de não deixar por esclarecer algumas opções metodológicas ocorrentes nos percursos nela efectuados.

⁸ Quivy e Campenhoudt afirmam a este propósito que “Uma investigação é, por definição, algo que se procura...” (1992, 29)

Capítulo I

**De uma incipiente
impressão
preambular... a uma
abordagem exploratória
inicial... e ao avanço
para a definição de uma
problemática!**

Índice

Introdução-De uma incipiente questão preambular...	11
1. ...a uma abordagem exploratória inicial....	11
1.1.Primeira etapa- procura de “pistas”- um mergulho na realidade	11
1.2.Segunda etapa- análise do dec.lei nº115-A/98 de 4 de Maio	13
1.3.Terceira etapa- análise dos Projectos Educativos das escolas x e y e redefinição da questão inicial	19
Conclusão-...e ao avanço para a definição de uma problemática!	24

Introdução -De uma incipiente impressão preambular....

Sabíamos que o problema que desejávamos estudar se localizava no âmbito muito genérico do modelo de escola (pública) que temos em Portugal, reportando-se à problemática do regime de Autonomia e Administração dos estabelecimentos de ensino básico e secundário, preconizado pelo Dec. Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio. Ele era induzido pela forte sensação que tínhamos da **existência de algum desfazamento e não correspondência entre o instituído por aquele normativo e a vida de uma determinada escola.**

Assumindo, como o fazem Quivy e Campenhoudt (1992, 25) que “...*uma grande parte das nossas idéias se inspiram nas aparências imediatas ou em posições parciais[que não são].... mais do que ilusões e preconceitos*”, e que “ *...construir sobre tais permissa equivale a construir sobre areia....*” (ibidem), uma primeira tentativa de ultrapassar esta situação, remete-nos para procedimentos exploratórios que explicitaremos a seguir.

1....a uma abordagem exploratória inicial...

1.1.Primeira etapa- procura de “pistas”- um mergulho na realidade

Assim, considerando que a literatura da especialidade comete ao Estudo Exploratório várias procedimentos operatórios, tendo cada um deles objectivos diversos⁹, optámos por iniciar todo o processo (de consecução da fase que designámos por *primeira etapa* do estudo), procurando o contacto com a realidade, metodologicamente seguindo a perspectiva de que,

“De uma maneira geral, os métodos muito formais e estruturados, como os inquéritos por questionário...não são tão apropriadas para o trabalho exploratório como os que apresentam uma grande maleabilidade de aplicação, como por exemplo as entrevistas pouco directivas ou os métodos de observação que deixam um elevado grau de liberdade ao observador”(ibid,67).

Deste modo, retomando um estilo de investigação referenciado na literatura da especialidade como *observação participante* (cf. Bell, 1997, 24 e s.)

⁹ Quivy e Campenhoudt adiantam que “*As operações de leitura visam essencialmente assegurar a qualidade da problematização, ao passo que as entrevistas e os métodos complementares ajudam essencialmente o investigador a ter um contacto com a realidade vivida pelos actores sociais*”(1992,47);

em que beneficiámos da nossa integração completa no ambiente a estudar¹⁰, e usando como instrumento de recolha de informação *a entrevista não directiva exploratória*, em que, segundo Quivy e Campenhoudt, “...o entrevistador contenta-se em colocar o tema da entrevista....” (o.c., 92) tratando-se mais de “...abrir o espírito.. [e]... de ouvir...[do que]...pôr perguntas precisas...”(ibid, 68), mais de “...descobrir novas maneiras de pôr o problema.. [do que]... testar a validade dos nossos próprios esquemas..” (ibid,68), procurámos no senso comum daqueles cuja relação com a escola é inultrapassável (professores, alunos, encarregados de educação, funcionários não docentes), algumas “pistas” que nos permitissem cortar o cordão umbilical com a nossa leitura pessoal das inquietações que nos assolavam.

Este primeiro contacto intencional com a realidade deu azo ao surgimento de várias “pistas” que nos orientaram nos passos seguintes. De forma lapidar, foram elas:

- Comunidade Educativa
- Listas
- Eleições
- Participação
- Projecto Educativo
- Regulamento Interno
- Plano Anual de Actividades
- Autonomia
- Descentralização

A abordagem exploratória ao Dec. Lei nº 115-A/98 que se segue, toma como ponto de partida e como fio condutor da análise, este conjunto de questões.

¹⁰ Bell (o.c., 25) refere que este tipo de observação depende grandemente da integração completa ou parcial do observador na sociedade a estudar;

1.2.Segunda etapa-Estudo do Dec-lei nº115-A/98 de 4 de Maio

A fase da análise assim encetada, intentará responder a uma ainda muito basilar questão:

Quais as idéias-força preconizadas pelo decreto lei nº 115-A/98?

Parte-se desta para um estudo exploratório do supra citado normativo, recorrendo às técnicas comumente designadas na literatura da especialidade como técnicas de análise de conteúdo (cf. Bell, 1997, 97; Ghiglione e Matalon, 1985, 197-251, Quivy e Campenhoudt, 1992, 224-229), tentando sistematizar os conteúdos percebidos, através de categorias (entendidas estas como “...*rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns desses elementos*”-Bardin citado por Leite e Terrasêca, 1993, 76), colocadas a montante da análise efectuada (as “ideias pista” angariadas em sede de observação participante), num trabalho analítico que se procura evidenciar no quadro seguinte:

Ideias pista	O que diz o Dec-Lei nº115-A/98	Idéias – força do normativo
<ul style="list-style-type: none"> Descentralização Autonomia 	<p>“A autonomia e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação...” (preâmbulo)</p> <p>“O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola...” (preâmbulo)</p> <p>“O reforço da autonomia...” (preâmbulo)</p> <p>“A autonomia...constituiuma forma de as escolas</p>	Autonomia

<ul style="list-style-type: none"> • Comunidade Educativa 	<p><i>desempenharem melhor o serviço público de educação....”</i> (preâmbulo)</p> <p><i>“...autonomia determina que se parta das situações concretas, distinguindo os projectos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir, em grau mais elevado essa autonomia...”</i> (preâmbulo)</p> <p><i>“O desenvolvimento da autonomia desenvolve-se em duas fases....”(artº49º. Ponto 1)</i></p> <p><i>“A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação...”</i> (preâmbulo)</p> <p><i>“....o presente diploma[consagra]...regras claras de responsabilidade e.... [prevê]...a figura inovadora dos contratos de autonomia.”</i> (preâmbulo)</p> <p><i>“...construir a sua autonomia a partir da comunidade...”</i> (preâmbulo)</p> <p><i>“A assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa....”(artº 8º, ponto 2)</i></p> <p><i>“...salvaguardar a... identidade própria....[das escolas]...”</i> (preâmbulo)</p> <p><i>“...estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais....”</i> (preâmbulo)</p> <p><i>“...administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos...”</i> (preâmbulo)</p>	<p>Comunidade Educativa</p>
--	---	------------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Projecto Educativo • Regulamento Interno • Plano Anual de Actividades • Participação 	<p><i>“...identidade e complementaridadedos diversos intervenientes...”</i> (preâmbulo)</p> <p><i>“ No quadro[do]... desenvolvimento da autonomia da escola, deve considerar-se:</i> a)a <i>integração comunitária....</i> b)a <i>iniciativa dos membros da comunidade educativa.....”</i> (artº4º, ponto 2)</p> <p><i>“Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões.....no quadro do seu projecto educativo...”</i> (artº 3º, ponto 1)</p> <p><i>“O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas...”</i> (artº3º, ponto 2)</p> <p><i>“...iniciativa e participação da sociedade civil...”</i> (preâmbulo)</p> <p><i>“A assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa....”</i> (artº 8º, ponto 2)</p> <p><i>“Aos pais e alunos é reconhecido o direito de participação na vida da escola.”</i> (artº 40º)</p> <p><i>“O direito de participação dos pais na vida da</i></p>	<p>Legitimação Formal da Autonomia, Documentos Locais</p> <p>Democracia e Participação</p>
---	--	--

<p>• Eleições</p>	<p><i>escola....concretiza-se através da organização e da colaboração em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em acções motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projectos de desenvolvimento sócio-educativo da escola.”(artº41º, ponto1).</i></p> <p><i>“A autonomia das escolas.....com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização....”(preâmbulo)</i></p> <p><i>“....o quadro organizativo que melhor responda às necessidades actuais.....da consolidação da vida democrática.”(preâmbulo)</i></p> <p><i>“A administração das escolas subordina-se aos seguintes princípios orientadores:</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>a) democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo....”</i></p> <p style="text-align: center;"><i>.....</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>c) representatividade dos órgãos da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa;</i></p> <p><i>(artº4º, ponto 1)</i></p> <p><i>“Os representantes dos alunos, do pessoal docente e do pessoal não docente na assembleia são eleitos por distintos corpos eleitorais....”</i></p>	
-------------------	---	--

<ul style="list-style-type: none"> • Listas 	<p>(artº12º, ponto 1)</p> <p><i>“A conversão dos votos em mandatos...”</i></p> <p>(artº13º, ponto 4)</p> <p><i>“...cessação dos mandatos dos membros eleitos...”</i></p> <p>(artº14º, ponto 4)</p> <p><i>“Os representantescandidatam-se à eleição, contituídos em listas separadas..”</i></p> <p>(artº13º, ponto 1)</p> <p><i>“As listas devem conter a indicação dos candidatos a membros efectivos....”</i></p> <p>(artº13º, ponto 2)</p> <p><i>“As listas do pessoal docente...”</i></p> <p>(artº13º, ponto 3)</p> <p><i>“Os membros do Conselho Executivo ou o Director são eleitos em assembleia eleitoral...”</i></p> <p>(artº19º, ponto 1)</p> <p><i>“os candidatos constituem-se em lista e apresentam um programa...”</i></p> <p>(artº20º, ponto 1)</p> <p><i>“Considera-se eleita a alista que obtenha maioria absoluta....”</i></p> <p>(artº20º, ponto 2)</p>	
--	--	--

Quadro I-Análise do Dec-Lei nº115-A/98

Obtiveram-se assim, nalguns casos por *recategorização* com base na análise conseguida, algumas ideias determinantes para a análise consequente: **Autonomia, Democracia e Participação, Comunidade Educativa, e Legitimação Formal da Autonomia** (consubstanciada através da construção participada de alguns documentos locais, dos quais destacaremos o **projecto educativo**, por ser este “...o documento que consagra a orientação educativa da escola”- Dec-Lei nº115-A/98, artº3º, ponto 2, alínea a). Parece também haver lugar à leitura da existência de alguma intersecção entre as ideias forças do diploma em questão e as paisagens obtidas por via da auscultação do *sentimento comum*, dos vários sectores que se movimentam na escola.

Concebe-se assim uma Autonomia, perspectivada com objectivos e por via da concretização da Democracia na vida da escola, construída a partir da Comunidade Educativa e expressa “....no quadro do seu projecto educativo ...” (Dec-Lei nº115-A/98, artº3º, ponto 1), em que ganha relevo a ideia de uma participação alargada envolvendo “...representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da Autarquia local...” (Dec-Lei nº115-A/98, artº8º, ponto 2), podendo “...ainda integrar representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico e económico da respectiva área, com relevo para o projecto educativo da escola” (Dec-Lei nº115-A/98, artº8º, ponto 3).

Destaca-se ainda uma participação-colaboração expressa da seguinte forma :

*“O direito de **participação** dos pais na vida da escola....concretiza-se através da organização e da **colaboração** em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em acções motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projectos de desenvolvimento sócio-educativo da escola.”(artº 41º, ponto1).*

Os desideratos observados neste quadro, de forma mais incisiva o constructo dominante (o de Autonomia) merece-nos o seguinte comentário de ordem crítica:

A Autonomia, preconizada, sendo entendida de uma forma faseada (em que o cumprimento com sucesso de uma primeira fase – correspondendo à instalação do modelo de gestão determinado no normativo em estudo- é determinante para a passagem à segunda fase – a da Autonomia propriamente dita) e consubstanciada em *contratos de autonomia*, não viu, até à data da construção deste estudo, uma única escola, ao nível nacional, passar à referida segunda fase (o próprio poder central, não regulamentou ainda os ditos contratos de autonomia). Isto apesar de serem passados mais de 6 anos sobre a entrada em vigor do regime de autonomia em questão. Vemos assim, afastado da vida das escolas a grande fatia da Autonomia preconizada, o que, de certa forma suportará, nesta fase do estudo, a manutenção de algum descrédito relativamente às restantes ideias – força identificadas (Formalização da Autonomia, Comunidade Educativa, e Democracia e Participação).

1.3-Terceira etapa- análise dos Projectos Educativos das escolas x e y

Todavia tal leitura não obsta, antes motiva, a passagem à preconizada terceira etapa deste estudo exploratório, que intentará verificar em sede de projecto educativo (“...o documento que consagra a orientação educativa da escola”- Dec-Lei nº115-A/98, artº3º, ponto 2, alínea a) das escolas objecto do nosso estudo, a existência (ou não) das grandes linhas orientadoras constatadas no normativo supra referenciado, seguindo a seguinte pergunta:

É possível constar, nos Projectos Educativos das escolas x e y, a assunção das ideias de : Autonomia, Democracia, Comunidade Educativa, Participação, Legitimação Formal da Autonomia/Documentos Locais?

Retomar-se-ão, nesta fase, as técnicas de análise de conteúdo e categorização de informação usadas no primeiro caso.

Projecto Educativo da escola X	Projecto Educativo da escola y	Idéias -força
“O projecto educativo emerge de uma concepção de escola /comunidade	“...O interesse da escola pelos assuntos da comunidade...” (projecto educativo da escola	Comunidade Educativa

<p>educativa ...” (projecto educativo da escola x, 2002-2003, 1)</p> <p>“...permitir que a escola sirva de forma eficaz a comunidade escolar...” (projecto educativo da escola x, 2002-2003, 1)</p> <p>“Serviço de Psicologia e Orientação...destinado a estabelecer relações entre os vários membros da comunidade educativa...” (projecto educativo da escola x, 2002-2003, 7)</p> <p>“...outras [entidades]...que sempre que solicitadas têm colaborado activamente com a comunidade educativa...” (projecto educativo da escola x, 2002-2003, 7)</p> <p>“...espírito de abertura e receptividade face a outras comunidades educativas...” (projecto educativo da escola x, 2002-2003, 8)</p> <p>“...uma escola aberta...” (projecto educativo da escola x, 2002-2003, 13)</p> <p>“...uma cultura de participação na comunidade...” (projecto educativo da escola x, 2002-2003, 13)</p> <p>“...manifestações culturais locais que constituem a identidade cultural da região...” (projecto educativo da escola x, 2002-2003, 13)</p> <p>“...que estas parcerias se alarguem a outras instituições nomeadamente a empresas locais e da região...” (projecto educativo da escola x, 2002-2003, 13)</p> <p>“...reforçar a ligação da escola com a comunidade</p>	<p>y, 2002-2003, 1)</p> <p>“Este é um dos objectivos fundamentais para a participação da comunidade educativa...” (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 2)</p> <p>“...devendo contar para isso com o apoio da comunidade que serve...” (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 2)</p> <p>“...um trabalho de diagnóstico e caracterização da Comunidade Educativa...” (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 5)</p>	
--	---	--

<p>educativa..." (projecto educativo da escola x, 2002-2003, 15)</p> <p>"...avaliação do mesmo...[projecto educativo]...ser realizada por parte da comunidade educativa..." (projecto educativo da escola x, 2002-2003, 15)</p> <p>"...uma cultura de participação na comunidade..." (projecto educativo da escola x, 2002-2003, 13)</p> <p>"A construção de um documento deste tipo exige uma ampla participação ...o mesmo é,....um documento aberto [devendo] ser preocupação dos órgãos de gestão desta escola, a divulgação deste documento e que o funcionamento desta instituição se aproxime destas linhas orientadoras." (projecto educativo da escola x, 2002-2003, 15)</p> <p>"..promover a participação dos alunos em diversas manifestações culturais e desportivas" (projecto educativo da escola x, 2002-2003, 15)</p> <p>"Os valores democráticos que a escola defende estão consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo...." (projecto educativo da escola x, 2002-2003, 13)</p>	<p>"é importante que esse meio tenha uma participação activa e actuante na Escola..." (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 1)</p> <p>"A concepção de escola participada não está isenta de dificuldades..." (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 1)</p> <p>"....participação dos agentes locais.." (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 1)</p> <p>"...participação activa e empenhada..." (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 1)</p> <p>"...o início de uma participação cívica activa..." (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 1 e 2)</p> <p>"...participação da comunidade educativa..." (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 2)</p> <p>"...sentido concreto aos princípios da participação..." (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 2)</p> <p>"....iniciativa e participação da sociedade civil..." (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 3)</p> <p>"...o objectivo de concretizar, na vida da escola a democratização..." (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 3)</p>	<p>Democracia e Participação</p>
--	---	---

<p>"O projecto educativo é um instrumento de autonomia da escola..." (projecto educativo da escola x, 2002-2003, 1)</p> <p>"O projecto educativo ...[pressupõe]...na sua elaboração princípios de autonomia." (projecto educativo da escola x, 2002-2003, 1)</p> <p>"O projecto educativo é um instrumento de autonomia da escola..." (projecto educativo da escola x, 2002-2003, 1)</p> <p>"A construção de um documento deste tipo exige uma ampla participação ...o mesmo é,...um documento aberto [devendo] ser preocupação dos órgãos de gestão desta escola, a divulgação deste documento e que o funcionamento desta instituição se aproxime destas linhas orientadoras." (projecto educativo da escola x, 2002-2003, 15)</p> <p>"O projecto educativo emerge de uma concepção de escola /comunidade educativa ..." (projecto educativo da escola x, 2002-2003, 1)</p> <p>"O Plano de Actividades constitui um importante</p>	<p>"...consolidação da vida democrática..." (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 27)</p> <p>"...um papel 'pivot' na articulação da autonomia..." (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 2)</p> <p>"A escola que se pretende autónoma,..." (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 2)</p> <p>"O desenvolvimento da autonomia das escolas exige,..." (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 3)</p> <p>"...um documento que constitua um instrumento do processo de autonomia..." (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 4)</p> <p>"O desenvolvimento do Projecto Educativo..." (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 2)</p> <p>"O projecto educativo deve reduzir a margem das diferenças,..." (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 2)</p> <p>"O Projecto Educativo assume um papel 'pivot' na articulação da autonomia..." (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 2)</p> <p>"...é necessário elaborar um documento que constitua um instrumento do processo de autonomia..." (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 4)</p> <p>"...aposta na elaboração....do nosso próprio projecto educativo como um documento que será a base do nosso desenvolvimento organizacional..." "....um documento que constitua um</p>	<p>Autonomia</p> <p>Formlização Local da Autonomia</p>
--	--	--

suporte para a concretização das políticas, valores e princípios consagrados no projecto educativo...." (projecto educativo da escola x, 2002-2003, 15)	instrumento do processo de autonomia..." (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 4) "...um instrumento de suporte ao planeamento e desenvolvimento da nossa instituição escolar..." (projecto educativo da escola y, 2002-2003, 5)	
---	---	--

Quadro II-Análise dos Projectos Educativos das escolas x e y

A fase do estudo acima delineada, complementada pela verificação, *in locu*, da existência de todos os documentos locais (Projecto Educativo, Plano de Actividades e Regulamento Interno), pode remeter-nos para a seguinte conclusão:

-em sede de Projecto Educativo, é possível constatar uma assunção por parte das escolas em questão, das grandes ideias a que demos ênfase na leitura que fizemos do Dec. Lei nº115-A/98 (Comunidade Educativa, Democracia e Participação, Autonomia, Formalização Local da Autonomia).

Reformular-se-á pois a questão que anteriormente havíamos colocado¹¹, dando origem a uma outra pergunta:

Sendo possível apontar uma correspondência, entre as ideias força do Decreto Lei nº 115-A/98 (Comunidade Educativa, Democracia e Participação, Autonomia, e Formalização Local da Autonomia) e aquelas que são sustentadas em sede de Projecto Educativo, pelas escolas x, e y, existirá também uma correspondência entre as orientações assim assumidas e a operacionalização daquela ideias-força nas mesmas escolas, na representações que alunos, professores, funcionários não docentes, encarregados de educação e representantes da autarquia têm desses conceitos?

Por outras palavras, coloca-se, o problema:

¹¹ Que, recordamo-lo, havia sido formulada com o seguinte texto:

Existirá, no projecto educativo das escolas x e y, uma correspondência entre as orientações manifestadas por essas escolas e o preconizado pelo decreto lei nº 115-A/98?

docentes, encarregados de educação e representantes da autarquia têm desses conceitos?

Por outras palavras, coloca-se, o problema:

Sendo as grandes ideias - força do Dec. Lei nº 115-A/98 (Comunidade Educativa, Democracia e Participação, Autonomia, e Formalização Local da Autonomia) assumidas pelas escolas em questão, em sede do seu Projecto Educativo, serão efectivamente reconhecidas e assumidas também pelos diversos actores educativos dessas escolas? E serão essas ideias – força causas de alteração das suas práticas diárias e/ou relacionamento com a escola, ou não passam de meros processos cosméticos de conformidade processual, decorrentes de necessidades de garantia de legitimação social e de alguma lógica de prestação de contas das escolas à administração central?

Conclusão-.....e ao avanço para a definição de uma problemática!

Poder-se-ia, de forma lapidar avançar, que os desenvolvimentos conseguidos na primeira parte do presente trabalho, sustentam uma leitura confirmatória. Parece confirmar-se pois, a existência, em sede de discurso corrente dos diversos actores educativos, de uma linguagem adstrita às grandes ideias preconizadas pelo Dec. Lei nº115-A/98, que por sua vez se vêm confirmadas também nos projectos educativos das escolas do estudo.

A constatação assim conseguida, de que as grandes orientações assacadas do diploma supra referenciado são assumidas em sede de projecto educativo das escolas em estudo, torna, por conseguinte, ainda mais intrigante e apelativa (em termos de exigência de clarificação) a impressão de não correspondência entre as orientações do normativo em questão e o quotidiano da escola. Tal sentimento conduz à colocação de dois quadros hipotéticos:

-ou a nossa inicial impressão, que é grandemente indutiva¹², está viciada pelas suas características de conceito operatório isolado¹³,

¹² Padecendo, por isso das desvantagens deste tipo de construções que, sendo baseadas na experiência, tal como esclarecem Quivy e Campenhoudt(1992, 135), partem “... *do que se aprende com os olhos e os ouvidos do homem comum...*[construindo-se]...*a partir de observações parciais e de informações truncadas ou alteradas...*” da realidade.

Cf.também a este propósito Cohen e Manion(1992, 23-28).

-ou revela-se uma conduta dúplice por parte da organização escola (que sustém no plano do discurso oficial uma determinada postura, não correspondente àquilo que efectivamente se passa na operacionalização do seu quotidiano), anunciando-se neste caso, as grandes ideias força evidenciadas, como *falácias* nas quais assenta arraiais o modelo de gestão e administração proposto .

Decidimos seguir o segundo quadro, por acreditarmos que os processos que se seguem (sendo processos caracterizados pelo rigor científico, como naturalmente é exigido num trabalho com as características do presente), acabarão por, inevitavelmente, lançar o seu veredicto também sobre o primeiro.

Constituir-se-á assim um **duplo objectivo** para a fase seguinte (a parte 2) do estudo:

-obter esclarecimento, validação e confirmação/infirmação teórica, para a (por enquanto) suspeita de se poder estar em presença de uma dúplice postura em que, por um lado se posicionaria a ostentação (por parte das escolas em questão) de uma determinada ideia de organização oficialmente difundida, e por outro lado, uma realidade não coincidente com os desígnios ostentados;

-esclarecer os conceitos de Autonomia, e Formalização Local da Autonomia Comunidade Educativa e Democracia e Participação, intentando, para além da busca dos seus sentidos, concomitantemente, percepção a sua aplicabilidade e pertinência em contexto escolar.

¹³ Quivy e Campenhoudt (ibid, 126 e s.) referem o *conceito operatório isolado*(conceito induzido) e o *conceito sistémico*(construído por raciocínio abstracto, por relação a quadros de pensamento já consolidados).Ambos padecendo de fragilidades (cf. também Cohen e Manion, o.c.), ao conceito operatório isolado é apontada dupla vulnerabilidade pela falta da qualidade de ruptura com os preconceitos.

Parte 2

A PROBLEMÁTICA

Etapa metodológica:quarta

PARTE 2-Introdução

A quarta etapa do estudo exploratório que vimos a desenvolver preconiza e intenta, com base na literatura da especialidade, a construção de uma problemática, entendida na acepção de Quivy e Campenhoudt (1992, 91) como *“a abordagem ou perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratar o problema...”*, procurando-se:

- auscultar alguns modelos teóricos de entendimento da escola que possam fornecer contributos explicativos em ordem à construção do percurso reflexivo que vamos construindo;
- conseguir por esta via justificação e esclarecimento teóricos para a impressão de não coincidência entre desígnios (importados do Dec Lei nº 115-A/98) ostentados ao nível dos documentos de Formalização Local da Autonomia das escolas do estudo (e, ao que parece, também nos discursos correntes dos actores educativos), e a operacionalização desses desígnios;
- perspectivar os conceitos de Autonomia, Democracia, Comunidade Educativa, Projecto Educativo e Participação;
- através da explicitação dos diversos conceitos, possibilitar a inventariação de alguns indicadores que nos permitam operacionalizar o estudo e observação dos referidos conceitos;

Assim, a parte 2 do estudo (que integra a quarta etapa metodológica), dividir-se-á em cinco capítulos, que retomarão as matérias em epígrafe, seguindo o desenho estrutural que a seguir se apresenta.

O capítulo II intentará reconhecer e encetar uma possível arrumação de alguns modelos explicativos da escola, revisitados e/ou apresentados em primeira mão, por alguns conceituados autores, procurando-se por esta via a construção de **uma perspectiva justificativa e enquadradora da visão dúplici da escola**, que começa a ganhar contornos.

No capítulo III se procurará definir o conceito de fundo do modelo proposto pelo Dec lei nº 115-A/98 (**o conceito de Autonomia**).

Os capítulos IV, V e VI, versarão a **Concretização da Autonomia**, quer naquilo que na proposta do supracitado normativo entendemos como os seus aspectos formais (o Projecto Educativo), quer no que respeita aos seus princípios funcionais (as ideias de Comunidade Educativa e de Democracia e Participação). Assim, ao capítulo IV caberá a conceptualização e problematização da ideia de **Projecto Educativo**, ao capítulo V competirá a reflexão sobre a **Comunidade Educativa**, e o capítulo VI perseguirá a noção de **Democracia e Participação**.

Capítulo II

Em busca do conceito de *Escola Cosmética*



Índice

Introdução 31

1. Escola – Cosmética- uma abordagem selectiva e focalizada 32

2. A metáfora da cosmética no estudo do modelo de Gestão e Administração Escolar proposto pelo Dec. Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio-Contributos das perspectivas *díptica* e *institucionalista* 38

Conclusão 44

Introdução

A ideia de fazer avançar um estudo que coloca, relativamente à escola, uma perspectiva cosmológica, enlaça-se numa inicial percepção indutiva de não correspondência entre determinações formais-legais (acompanhadas pelo discurso dos actores que mais próxima e directamente vivem a ambiência escolar), e a acção organizacional protagonizada por esses mesmos actores, havendo assim lugar a uma dualidade organizacional, que (relativamente a alguns aspectos da vida da escola) coloca em campos que não se confirmam, divulgadas intenções e efectivas acções. A procura exploratória de explicações para esta impressão indutiva inicial, conduz-nos por entre algumas importantes correntes de abordagem organizacional da escola (que amiúde nos parece poderem fornecer elementos explicativos) culminando no destaque de duas delas (a teoria “díptica” e a corrente institucionalista). Estas duas bases teóricas possibilitam uma aproximação organizacional à escola, consubstanciada numa metáfora (escola-cosmológica), o que coloca desde logo a assumpção de uma abordagem selectiva e focalizada, determinada não só pelas limitações deste artefacto técnico (captação parcial que faz da vida organizacional, segundo Sarmiento-1994), como também pela percebida complexidade de que um estudo multi dimensional da escola se pode revestir.

Urge assim, num primeiro ímpeto, clarificar as opções metodológicas desta forma tomadas: a abordagem selectiva e focalizada, bem assim a eleição da *metáfora* (como artefacto metodológico dominante no acesso ao fenómeno em causa) e o respectivo sentido.

1. Escola – Cosmética- uma abordagem selectiva e focalizada

A inventariação das diversas perspectivas teóricas que têm ou que podem ter a organização - escola, como objecto de estudo, não se revela tarefa fácil, em virtude da diversidade de classificações e taxonomias que se encontram na literatura da especialidade.

Tal constatação não dispensará, numa (ainda que sintética) pesquisa multi teórica, uma possível arrumação de alguns modelos explicativos das organizações, que possam, de certa forma alumiando, caminhar à frente da análise que intentaremos realizar.

Colocam-se assim, da forma que segue, entendimentos teóricos diversos, desde as correntes de pendor racionalista que enfatizam as “*questões da racionalidade e da dominação*” (Estevão, 2001a, 178) e o carácter racional e integrado da organização, em ordem à máxima eficiência e à consecução de objectivos comumente assumidos, passando também por percepções que segundo alguns autores¹⁴ se constituem alternativas às anteriores e que invocam uma Imagem de Mercado (ibid, 211-213) ou dão ênfase a uma certa Ambiguidade, ou aquelas outras que sobrelevam o carácter Institucionalizado das organizações, acrescentando-se ainda as perspectivas Políticas ou as correntes de pendor Humanista e as que sobrelevam o carácter Sistémico das organizações, sem esquecer as visões Díptica e Fractalizada (estas últimas concebidas e aplicadas originalmente ao estudo da organização escolar):

Modelo Burocrático-Uma das correntes mais referenciadas pelo conjunto de autores que nos propusemos estudar é o modelo de Burocracia (com inspiração no pensamento de Max Weber). Embora descrito de diversas formas, ele é assumido de forma quase unânime como o modelo que tem prevalecido, no estudo da escola enquanto organização¹⁵.

Este modelo, que privilegia a questão da dominação racional, entendida como a possibilidade de imposição por via de um poder formalmente instituído (Autoridade), é caracterizado, segundo Escudero e González (1994, 30), como:

“1) Una estructura organizativa jerárquica que regula la comunicación y autoridad entre sus miembros; 2) Una división del trabajo basada en la especialización funcional; 3) Un sistema de reglas, procedimientos e regulaciones sobre los derechos e deberes de sus miembros; 4)

¹⁴ Cf. Estevão (2001a, 184) e González (1987, 32).

¹⁵ Cf. González, (o.c., 27), Estevão, (o.c., 177), Teixeira (1995, 6)

Relaciones interpersonales de carácter impersonal; 5) Promoción y selección de miembros en base a la competencia técnica, y 6) Procesos organizativos racionales, sistemáticos y orientados hacia metas.

Fernandes (citado por Teixeira, 1995, 7), referindo-se à escola secundária portuguesa, postula que “ela tem as características formais da burocracia: normatividade, uniformidade, centralização”.¹⁶

Importa ainda referir que a lógica burocrática deixa por explicar (também no estudo da escola) entre outros, o riquíssimo manancial de investigação organizacional que é o comportamento humano.

Modelos Humanistas- baseados no pensamento de Elton Mayo, deslocam a tónica para o indivíduo e para a estrutura informal da organização, com o reconhecimento de factores como a motivação individual, a dinâmica de grupos, a liderança, entre outros.

Ao nível da escola, manifestam-se inúmeras influências desta filosofia, das quais destacaríamos¹⁷:

-a *educação personalizada* (que coloca como fim da educação a auto - realização do homem e o seu desenvolvimento harmonioso, fazendo deslocar a tónica de toda a acção de ensino - aprendizagem dos *resultados* para o *processo*, no entendimento que a auto realização será a chave do desenvolvimento pessoal e que, ao apostar no processo de desenvolvimento do indivíduo, estarão a potenciar-se as suas competências de ser social);

-o *modelo comunitário*, que remete para “uma comunidade sustentada por um sistema de valores que reforça a codificação unívoca da práticas e o entendimento comum dos objectivos da organização...”(Estevão, 2001a, 191). A participação é aqui entendida não como potenciadora do conflito, porque se rege em ordem a objectivos comuns. O conceito de comunidade educativa é dilucidado por Formosinho (1989, 17-18), ao adiantar que a mesma é constituída por: pessoal docente e não docente, alunos e encarregados de educação, os representantes dos municípios e de associações sociais, económicas, culturais e científicas.

Toda a lógica subjacente ao conceito de comunidade educativa é a de homogeneização e de unicidade em ordem a valores comumente assumidos que determinam não só um sentido de pertença, como também um sentido integrador e potencialmente dissipador da dimensão conflitual da organização.

¹⁶Cf. também Estevão(2001a, 180)

¹⁷ Perez e Sedano (1989, 99 e s.)

Modelo Político- Ao invés das anteriores, das quais ressaltava uma visão integradora das organizações, intenta o Modelo Político, expor aspectos relacionados com a pluralidade de interesses em jogo e com a diversidade de estratégias mobilizadas, configurando uma vertente política no estudo das organizações em geral e também da escola enquanto organização. Assim, cada actor organizacional possuirá interesses próprios, que poderão convergir ou divergir com os de outros actores ou da própria organização, induzindo um processo decisional sujeito a procedimentos negociais que implicam o reconhecimento de fatias variáveis e inconstantes de poder (influência efectiva) a cada um dos intervenientes.

Imagem de Mercado- Apontado por Estevão (2001a, 211-213) como contraposição ao modelo burocrático, recorre, segundo aquele estudioso, a racionalidades ligadas ao mundo da economia, invocando princípios de reminiscência taylorística, como “os melhores meios para a obtenção das metas pré-definidas” (ibid, 212) ou “uma visão instrumental e mecanicista da organização e do próprio homem...” (ibid, 213), e deificando leis do mercado como: a eficiência, a predominância das tendências de mercado, as virtudes da competição em ordem à diferenciação e à criação de imagens de marca e/ou de especializações vocacionadas para públicos específicos e não homogêneos. Tudo isto envolto no inquestionável valor da *Qualidade total*.

Modelo Sistémico- Visualiza a organização como um sistema, e portanto colocam a tónica na inter-relação entre as partes que o constituem. Katz e Kahn (citados por Perez e Sedano, 1989, 213) entendem a organização como um *sistema aberto*, “que reúne las características de importación de energia, proceso de transformación de ésta en resultados o salidas, ciclo de eventos, entropia, retroacción, homeostasis dinámica, diferenciación progresiva, equifinalidade”. A perspectiva sistémica destaca assim aspectos como a integração e interdependência dos diversos elementos que compõem a organização e a sua *abertura reactiva* ao meio. Segundo Teixeira (1995, 21), “...não há uma melhor maneira de administrar as organizações...mas...a eficácia de qualquer organização depende da sua melhor ou pior adaptação às exigências do ambiente”.

Modelo Institucional- A organização é explicada em função da sua tendência para se orientar por padrões tidos como “...‘apropriados’ da *actividade organizacional*...” (Estevão, 2001a, 206). Nesta perspectiva, aquilo que é assumido como padrão é ditado pelas instituições, que de uma forma genérica poderemos definir¹⁸ como aquilo que a sociedade divulga como modelar¹⁹. Assim,

¹⁸ Para uma melhor compreensão do conceito ver Estevão (ibid, 205)

¹⁹ Legitimando-se aquilo que é modelar à luz de critérios que se prendem “... ‘com o carácter histórico particular das práticas institucionalizadas’, e não com a justificação de arranjos sociais particulares”, sobressai assim a tendência para uma certa forma de isomorfismo organizacional em ordem àquilo que as

uma escola canalizará uma boa parte da sua energia, para a construção e divulgação de uma imagem que corresponda àquilo que está padronizado como uma boa escola (independentemente dos resultados que, no plano técnico, produza) integrando na sua estrutura os mitos ambientais²⁰ e garantindo assim a sua legitimação social²¹. A divulgação desta imagem recorre frequentemente a processos litúrgicos e rituais . A sua construção assenta numa lógica de confiança, dada a existência de uma fragilidade avaliativa, e de uma separação entre o núcleo institucional (que trata de construir e manter a imagem e, por esta via, desenvolver uma função simbólica) e o núcleo técnico (que consecuciona, no caso da escola, a actividade instrutiva e formativa). Surge assim a imagem das organizações como “conjuntos debilmente articulados de elementos padronizados” (Powell e DiMaggio, citados por Estevão, o.c., 206). No quadro desta orientação, perspectiva Lima o seu entendimento da escola que, na sua explicação funciona de um modo “díptico” ou seja considerando o *plano da acção* e o *plano das orientações para essa acção* (1998, 160).

Modelos de Ambiguidade- É, segundo Gonzaléz (1987, 32), outra das contraposições ao modelo da burocracia, que veicula uma imagem com metas unificadas e por todos percebidas, e com uma organização coerente. O modelo de ambiguidade aplicado à escola, difunde uma organização feita de organizações (muito verosimilmente, tantas quantas os actores organizacionais e as representações da realidade em jogo) com “metas ambíguas”, “participação fluída” , “tecnologias pouco claras” e “preferências inconsistentes e mal – definidas” (Estevão, o .c., 198). Assim, desenvolve-se um autentico jogo do faz de conta, onde cada um age como se tudo tivesse sentido (o seu sentido) optando por leituras pessoais da realidade envolvente. O processo de tomada de decisão é feito de soluções pré-concebidas, num processo que intenta recuperar, por comparação, situações já vividas e explicações já utilizadas (o processo do “caixote do lixo”, protagonizado por Cohen, March e Olsen, citados por Estevão, o.c., 198), afastando-se assim, tendencialmente, da decisão e da organização racional, e potenciando a ambiguidade no seio da mesma e, consequentemente, uma ideia de organização como “Anarquia Organizada” (cf. Gonzaléz, o .c., 33-35).

Perspectiva díptica -proposta por Lima (1998), no âmbito do estudo da organização escolar, assume a possibilidade que a organização escolar tem ser considerada em dois planos distintos(ibid, 160 e s.):

instituições divulgam como apropriado (Segundo Estevão, ibid, 208, que se socorre do predisposto por J.Mouritsen e P. Skaerbaek).

²⁰ Cf. González (1987, 36).

²¹ Neste sentido, adianta Brunsson (citado por Estevão, o.c., 207) que estas organizações “poderiam apelar-se de ‘hipócritas’ ou ‘fraudulentas’ ”.

-o plano das orientações para a acção organizacional

-o plano da acção organizacional

E, se ao primeiro dos planos propostos é alocado o domínio da formalização, das “...regularidades determinadas de forma centralizada e uniforme por uma instância supra organizacional....”(ibid, 160), e da conformidade formal-legal, no segundo seria possível um reencontro com a dimensão informal, entendida esta, no caso da escola, não como um conjunto mais ou menos significativo de *desvios localizados e ilegais*, mas como uma dimensão característica da organização escolar, que daria lugar à implantação do próprio conceito de actor social²², de uma autonomia relativa²³ em ordem à produção de realidade.

Concepção Fractalizada²⁴ e Institucionalizada das Organizações Escolares- É concebido por Estevão (2001a), na convicção de assim poder dar passos no sentido da ultrapassagem das visões parciais, aportadas por qualquer dos modelos até então propostos (no estudo da escola e da escola privada em particular). Retoma as ideias prevaletentes na imagem da anarquia organizada, nomeadamente a complexidade traduzida na forma de aleatoriedade, paradoxo e irregularidade. Numa palavra : *ambiguidade* . Admitindo e fazendo prevalecer a pluralidade e diversidade de processos, de interpretações e uma ordem construída caso a caso, deixa aberta a porta para compreensões múltiplas das organizações educativas, ultrapassando assim perspectivas redutoras e monorracionais. Aponta a organização escolar como uma estrutura com “traços originais de gestão e de regulação social” (Estevão, o .c., 224) com características intermutantes (também através de processos de institucionalização) pelo contacto osmótico com o meio e pela relação com “Autoridades”(ibid, 224) como :o Estado, a Sociedade, a Empresa, o Mercado e o Campo Interorganizacional. E, se a sua dimensão fractalizada aporta uma característica indutora de aleatoriedade, a sua concepção institucionalizada difunde traços de isomorfismo e de conformidade. Adianta desta forma, uma interpretação da escola a que não é alheia uma dimensão de arena sócio política, e um processo construído, negociado e multi-interpretado da realidade.

²² Conceito, que faz conter a acção humana nos limites de dois elementos: um de ordem individual e outro de ordem colectiva (numa perspectiva Durkheimiana a *Consciência individual* e a *Consciência colectiva*, no contributo de Alves o *Elemento Individual* e o *Elemento Institucional*) -cf. Rocher, 1999, 24-28 e Alves, s/d, 18-19. Assim, reportamo-nos à Acção Social querendo significar que a acção humana balança entre elementos de carácter pessoal, determinados pelos “...traços de carácter ou de temperamento, a hereditariedade, as... experiências pessoais...”(Rocher, o.c., 27), e constrangimentos exteriores ao indivíduo, dotados de um carácter mais ou menos impositivo que envolvem o “...conjunto das maneiras de agir, de pensar e de sentir que compõem a herança comum de uma dada sociedade...”(ibid, 27), mas também “...direitos e deveres normativos...”(Alves, o.c., 18). Nem uns nem outros tomando uma dimensão totalitária, antes permitem que a acção humana se vá construindo numa espécie de jogo interactivo entre uns e outros.

²³ Ideia que aprofundaremos no capítulo III, do presente estudo.

²⁴ Cuja génese etimológica é alocada ao verbo latino *frangere*, que significa quebrar em fragmentos irregulares; [tendo] pois a ver com o fraccionado, o irregular, com o modo de descrever, calcular, pensar as formas irregulares e fragmentadas, complexas e recortadas” (Estevão, 2001a, 218, baseando-se em Gleick).

A diversidade de ângulos de abordagem evidenciada por este aparato teórico, é só mais um elemento a contribuir para a noção que temos da complexidade do estudo da escola enquanto organização. Até por que, como bem referem Escudero e González (1994, 35),

“Cuando nos adentramos en el ámbito de la teoría de la organización escolar, el panorama que se nos presenta es, ciertamente, complejo. Las diversas corrientes, escuelas, movimientos teóricos, líneas de investigación a las que se hace mención en la literatura sobre Organización Escolar son una clara muestra de tal complejidad.”

A noção desta complexidade, afasta por conseguinte, e no nosso caso, pretensiosas intenções de aprofundamento multi dimensional da organização escolar. Até por que, nos assiste a ideia de que qualquer perspectiva ou conjunto de perspectivas que decidamos sobrelevar, apenas fará destacar uma parte da realidade estudada²⁵. Assim, numa interpretação que recolhe elementos *simonianos*, acredita-se que a racionalidade limitada do ser humano o impede de ter acesso à totalidade de cada realidade que observa, abrindo-se assim lugar ao 'interesse' como *“...um substituto para o problema da validação durante a construção da teoria...”* (Weick, citado por Estevão, 2001a, 216) . Neste ponto de vista, cedendo à representação de que a nossa atenção é selectiva e valoriza aquilo que corresponde ao nosso interesse²⁶, decidimos, ao falar de escola-cosmética (linguagem metafórica que, também ela, parece propiciar este tipo de abordagem) propor uma aproximação à organização escolar que (não descurando elementos explicativos oriundos dos diversos modelos teóricos), se focaliza algures no cruzamento de um entendimento *institucionalista* das organizações, com a perspectiva *díptica*, protagonizada por Lima(1998).

²⁵ Ideia que, levada aos extremos, nos pode conduzir ao postulado de Delgado (1994, 9) de que “...la verdad es una injusticia porque siempre que afirmamos una verdad estamos ignorando, silenciando o negando la no verdad que se le opone así como los mecanismos y elementos de discusión en los que ésta se apoya.” Nesta óptica, comungamos da ideia genericamente difundida de que, qualquer dos modelos propostos veiculará apenas uma parte da percepção que é possível ter das organizações, aportando cada um deles imitações que, por motivos de espaço e por entendimento da sua implicitude, nos absteremos de explanar.

²⁶ É ainda Estevão a referir o “...*privilégio concedido a certos elementos e a certos desenvolvimentos teóricos, em detrimento de outros*” (2001a, 345)

2.A metáfora da cosmética no estudo do modelo de Gestão e Administração Escolar proposto pelo Dec. Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio-Contributos das perspectivas *díptica e institucionalista*

A percepção de escola que queremos defender e que intentaremos divulgar (decorrente da análise da proposta veiculada pelo Dec. Lei nº115-A/98), socorre-se, em boa parte, tal como bem refere Sarmento, “...da *insubstituível fragilidade das metáforas...*”(1994, 88). De facto, subscreve-se, a perspectiva deste autor que, colocando a *metáfora* como uma forte aposta na clareza e na facilitação do acesso à compreensão dos fenómenos organizacionais (por que os apresenta nos termos de fenómenos ocorrentes noutras esferas da vida real, com as quais existe, porventura, mais familiarização²⁷), também se lhe reporta como um mecanismo frágil, porque cada metáfora gera “...*poderosos e distintos, mas essencialmente parciais, aspectos...*”(ibid) do interior das organizações. Sugere-se assim que a metáfora, de cuja utilidade não se duvida²⁸, aporta também consideráveis limitações, estabelecidas não só ao nível da relação que propõe entre dois fenómenos (cuja semelhança embora considerável não é total), mas também ao nível da parcial captação que faz da vida organizacional²⁹. Todavia, nada do pressuposto contraria, antes reforça, as intenções assumidas no presente trabalho, que se prendem com o estudo de *um determinado aspecto* da organização escola. De facto, face à complexidade percebida do objecto de estudo em questão, cedo se dispensaram pretensiosas intenções de abordagens pluri-dimensionais ou contumazes veleidades de captação da natureza total da vida da escola, antes colocando a aposta na esperança de que, o modesto contributo parcial da metáfora usada, possa aportar algo de inovador na percepção da organização escolar³⁰.

A metáfora da *cosmética* aplicada à *escola*, traz do mundo da estética corporal, a arte de manutenção de um determinado aspecto exterior, ou de melhoramento desse mesmo aspecto, quase sempre com efeito de ocultação de

²⁷ Segundo Sarmento(ibid, 87), cumprem as metáforas a sua função através de um efeito de *familiarização* ou de *desestranhamento*;

²⁸ Sarmento(ibid, 88), chega a referir-se-lhes como insubstituíveis no estudo das organizações;

²⁹ Sobre o poder da metáfora cf. também Estêvão(2001a, 347).

³⁰ Até por que, tal como refere o autor em questão(ibid), “*A lógica sugere que novas metáforas podem ser usadas para criar novas perspectivas de análise das organizações, que ultrapassam a sombra e os pontos cegos das metáforas tradicionais....*”).

imperfeições, ou de correcção dessas mesmas imperfeições, de forma artificial. A apresentação da imagem de uma realidade que foi artificialmente transformada (nuns casos), ou artificiosamente ocultada (noutros casos) é aqui uma constante. Em todo o caso existe sempre a ideia de negação (mais ou menos consciente) de uma dada realidade que, de qualquer forma, urge dissimular ou ultrapassar, normalmente associada à ostentação de uma imagem que se considera melhorada em relação àquela.

No caso da escola, fazer avançar a metáfora da *cosmética* implica um tipo de pensamento que aceita a permissão de Lima(1998, 160), ao postular que a organização escolar sustenta a possibilidade de ser observada numa dupla perspectiva: *o plano das orientações para a acção organizacional* e *o plano da acção organizacional*.

Ainda com Lima diríamos que, no primeiro plano “...a análise organizacional...seria caracterizada, predominantemente, como uma procura de regularidades determinadas de forma centralizada e uniforme por uma instância *supra – organizacional*...”(ibid), referindo-se o autor a uma dimensão formal e reprodutora de uma ordem exteriormente definida, inscrita em suportes oficiais, e sublinhando quer conformidades processuais quer estruturais, em ordem a uma legitimação que tem como bases “...a *normatividade, o cumprimento da lei e dos regulamentos*....” (ibid, 165). Sem duvidar de que assim seja, atrever-nos-íamos, no entanto, a acrescentar que nos parece poder esta legitimação ir além do simples cumprimento da lei e orientar-se também em ordem a *instituições*³¹ (próximo daquilo que, a um nível mais comum, encontra a designação de *modas*). O que em si, e na nossa percepção, não traz nada de excludente. Com efeito, entendemos que a produção normativa é, ela própria, institucionalmente inspirada, e os normativos, produtos que induzem instituições. Para a defesa

³¹ Sobre o conceito de *instituição* se pronuncia Estevão (o.c., 205), precisando que:

“...as instituições não se definem como organizações socialmente orientadas, mas antes, como unidades sociais e ao mesmo tempo como ‘cultural accounts’, ou regras culturais, que modelam e dão sentido a entidades e actividades particulares de tal modo que as formas organizacionais assumidas, mais do que decorrerem de respostas a problemas concretos, não passam, afinal, de ‘jogos rituais’....”

Acrescenta ainda o mesmo autor(ibid) baseando-se em Scott, que as instituições consistem em “...estruturas e actividades cognitivas, normativas e reguladoras que fornecem estabilidade ao comportamento social...”

deste ponto de vista parece concorrer o contributo de Estevão (o.c., 206), ao deixar expresso que

“...A multiplicidade de impactos de meios diversificados (e de legitimidades, consequentemente) sobre a organização vai exigir que esta se amplie na sua definição de modo a integrar na sua estrutura formal estruturas socialmente construídas de sentido, mitos institucionalizados e regras racionalizadoras da sociedade, possibilitando a definição de estrutura como ideologia e da organização como sistema ideológico ou ‘estrutura litúrgica’...”

Assemelha-se-nos também, ser a escola uma organização com especificidades que a tornam particularmente sensível às influências e pressões institucionais perpetadas pelas diversos meios em que se inscreve³². Estas especificidades, que podem ser explicadas por algumas das correntes teóricas que oportunamente sintetizámos, prendem-se com características como:

- a sua configuração de organização aberta, com uma fronteira de cariz social, aliada a uma dependência funcional da sociedade(cf.Sarmento, 1998a).Perspectivas sistémicas ajudarão a encontrar explicações que colocam a tónica em mecanismos osmóticos e de interdependência entre as partes de um sistema que, no caso do desenho da organização escola, a tornam particularmente impressionável a pressões institucionais.
- a ausência de objectivos perfeitamente definidos e amplamente abrangentes que, segundo ensinamentos de modelos de ambiguidade, deixarão uma certa abertura à prevalência de formas de regulação de carácter simbólico.

Defende-se assim uma perspectiva que destaca um *plano das orientações para a acção organizacional* que, para além de reflectir uma componente racional-legal (também ela imbuída de matizes *institucionais*), encontra também legitimações e justificações numa dimensão institucionalista tendente a perpetuar aquilo que, à luz da divulgação social, é considerado modelar e exemplar, havendo lugar ao surgimento de elementos de racionalização social, cujo impacto

³² Estevão (o.c., 87 e s.), embora referindo-se às escolas privadas, adianta que as “...organizações educativas privadas são também organizações institucionalizadas, pressionadas por uma pluralidade de meios e de legitimidades cujos impactos tendem a ser incorporados na sua estrutura organizacional...”, acrescentando que estes meios são: o Estado, o Mercado e o Campo Interorganizacional.

na “...ordem interna das organizações...” (Estevão, o.c., 205) é, por alguns considerado dominante³³, sendo capazes de fornecer

“...legitimidade e sentido codificado em símbolos culturais, de gerarem entidades sociais....de definirem o significado e a identidade do indivíduo assim como os padrões considerados ‘apropriados’ de actividade organizacional...”(ibid, 206).

Esta pressão institucionalista, será assim capaz de imbuir, não só todo o espectro da produção legislativa³⁴, mas também os próprios documentos produzidos localmente e, inclusivamente passar para o discurso corrente dos actores organizacionais, com propósitos de legitimação e de sobrevivência cultural³⁵. As *orientações para a acção organizacional* decorrerão desta forma, não só daquilo que os quadros legislativos explicitamente impõem, mas também, e sobremaneira, daquilo que obtém divulgação explícita e implícita (quer por via dos próprios normativos, quer pelas trocas osmóticas entre as organizações e os seus meios, num processo complexo e difuso caracterizado também por algum paradoxismo³⁶, decorrente da circulação de “...exigências e valores nem sempre consensuais...”-(ibid, 228). Nesta sinopse, as organizações **procurarão cumprir**, investindo na identificação com os padrões sociais prevalecentes, como forma de legitimação social, reproduzindo os sentidos institucionalizados e dando lugar a uma espécie de racionalidade de *o que parece é*.

Todavia, retomando o pensamento de Lima(o.c.), se existe um plano de *orientações para a acção organizacional*, também se admite um plano da *acção organizacional* cuja subsistência assenta na presunção de uma certa autonomia relativa³⁷que incluirá (para além da ocasionalidade) uma *não conformidade* com o *plano das orientações para a acção*. Prefigura-se assim, para além da existência de procedimentos divulgatórios de cumprimento institucional (quer ao nível de rituais próprios, quer de uma determinada conformidade linguística instalada em documentos localmente produzidos, mas também nos discursos correntes dos

³³ Seguimos e inscrevemo-nos no ponto de vista de Estevão (o.c.,205) ao estipular que “.....a *forma institucional da organização é a forma cultural proeminente das sociedades modernas...*”;

³⁴ Lima (1998, 170) fala de *legislação*, integrando no conceito, toda a produção de regras, desde aquela que provém de órgãos com poderes legislativos(leis, decretos-leis, portarias,...), mas também circulares, ordens de serviço, esclarecimentos(produzidos pelos órgãos da administração).

³⁵ Cf. Estevão (2001a, 207).

³⁶ Cf. ibid, 228.

³⁷ Conceito que à frente aprofundaremos.

próprios actores organizacionais), comportamentos *de facto* nem sempre coincidentes com as paisagens *de jure* ostentadas.

Na sequência deste esforço de construção de uma imagem, podem assim ser hasteadas bandeiras como :

- a existência de um Projecto Educativo, entendido como um documento cuja concepção participada, reflecte as grandes orientações comumente assumidas pela comunidade educativa;
- a existência de uma Comunidade Educativa, redescoberta e reafirmada no texto dos vários documentos ao nível local produzidos;
- a existência de uma Participação - Colaboração, que se pode observar no “cumprimento” das várias exigências, que neste particular decorrem do modelo (a existência dos representantes dos vários sectores da comunidade, nos órgãos respectivos, a sua presença nos actos eleitorais – às vezes sabe-se lá à conta de que “manobras”, o esforço de constituição de listas candidatas às eleições dos corpos sociais da escola- que não raras vezes não passa de uma única lista).

Podem também ser adoptadas acções ritualísticas, como as actividades que, em determinadas alturas do calendário escolar, são dirigidas à comunidade (e que, na mensagem que se divulga contam com o seu apoio e comprometimento).

No caso vertente do Dec.Lei nº 115-A/98, crê-se³⁸ que (face à existência de uma realidade diversa e multirracional) a imposição de uma concepção teórica monoconceptual e uniformizadora³⁹ de escola, possa induzir estas práticas cosméticas como uma tendência, configurando assim, nesta perspectiva, alguns traços de isomorfismo escolar (a assunção tendencialmente generalizada da existência de um Projecto Educativo altamente participado, de uma comunidade

³⁸ Como quadro hipotético que interessará aprofundar e justificar.

³⁹ A generalização de um regime com os mesmos órgãos de governo, os mesmos procedimentos administrativos, os mesmos princípios funcionais (Participação, Comunidade educativa), por mais propalado que seja apenas como matriz, não deixa, do nosso ponto de vista, de ser um modelo único.

educativa empenhada e participativa,...), com algumas variantes, que poderiam ser explicadas por uma perspectiva fractalizada e indutora de aleatoridade⁴⁰.

Dito de outro modo.

Colocada, por um lado,....

- entre um modelo de organização que tendencialmente se afasta (diríamos mesmo que, em certos aspectos se torna inaplicável⁴¹) de uma realidade que entendemos como pejada de metas ambíguas, com notória fluidez de participação, com “*preferências inconsistentes e mal – definidas*” (Estevão, 2001a, 198),

....e por outro lado...

- a pressão das exigências de um sistema em que (apesar de todos os desenvolvimentos descentralizadores e/ou pseudo – descentralizadores das últimas décadas) “...a observância do princípio da prestação de contas das... [escolas] em relação à ... [administração]...e as consequências da não observância de certos preceitos administrativos são especialmente relevados...” (Verdasca, 2002, 88), a que se vem juntar a “...vulnerabilidade ...[da escola]....face às exigências dos contextos legal, familiar e social...”(Carvalho, 1999, 18),

...não será de estranhar que a escola desenvolva procedimentos *cosméticos*, entendidos estes, como dizendo respeito a uma conformidade processual⁴² e retórica .

A perspectiva que intentamos enformar, envolve ainda a ideia de que, quer o “centro operacional”⁴³ da escola (envolvendo as práticas operacionais diárias da sala de aula), quer (mesmo aqueles que, convivendo mais directamente com a ambiência escolar e por essa via se tornam mais permeáveis à pressão institucionalista em questão) os encarregados de educação, os alunos ou os funcionários não docentes, saem (na acção que desenvolvem na e em relação à escola) pouco afectados pelos esforços de divulgação de uma imagem, tomados

⁴⁰ Estevão (2001a).

⁴¹ Porque como tentaremos justificar, assenta numa série de falácias(*comunidade educativa, participação – colaboração, autonomia de modelo único, formalização da autonomia*);

⁴² Relativamente ao conceito de *conformidade processual e de resultados* ver Verdasca (2002, 78 e s.)

⁴³ Hutmacher (citado por Verdasca , o .c., 86), refere-se ao “centro operacional “ como sendo composto por professores e alunos, e entendido como o lugar da escola que mobiliza “o essencial dos recursos humanos” da mesma.

a peito pelo seu “topo estratégico”⁴⁴ (e manifesta nos ditos instrumentos locais definidores da vida da escola: Projecto Educativo, Plano de Actividades e Regulamento Interno) e logo secundado, ao nível retórico, pelos diversos actores educativos.

Interessará pois, em sede de desenvolvimento da presente investigação, angariar justificação para a paisagem hipotética adiantada (nomeadamente no que concerne ao adivinhado divórcio entre as ideias constantes no Dec. Lei nº 115-A/98 e o experimentado contexto escolar, que originou as actuais interrogações) o que será feito através de uma visão conceptual dos noções de *Autonomia*, *Projecto Educativo*, *Comunidade Educativa* e *Democracia e Participação*.

Conclusão

A ideia que neste texto tentámos enformar, a partir de uma sistematização de diversos entendimentos da escola, começa por, face à diversidade de explicações e perspectivas angariadas, optar (embora sem descurar elementos explicativos importantes oriundos de cada um dos modelos e correntes teóricas auscultadas que amiúde se vão retomando) pela focalização em dois deles: a teoria “díptica” protagonizada por Lima (1998) e as correntes insitucionalistas. Da primeira se recolhe um modelo que entende a escola como funcionando num duplo plano: *o plano das orientações para a acção* nem sempre coincidente com *o plano da acção* propriamente dita. Da segunda retira-se a ideia de que a escola de orienta em função daquilo que a sociedade dita como apropriado e modelar (as instituições). Especificidades organizacionais identificadas por autores diversos, tornam-na especialmente colonizável pelas instituições, sobretudo no seu eixo das orientações para a acção organizacional. Defende-se pois que, induzidos pela imposição de um modelo único (proposto pelo Dec-Lei nº115-A/98) que, em alguns aspectos se afasta de uma realidade diversa e ambígua, e por outro lado é prepassado por uma série de instituições (Democracia, Comunidade Educativa, Autonomia), surgem uma série de *procedimentos*

⁴⁴ Entendido este, ainda no contributo de Hutmacher (ibid), como o lugar da organização que tem por função “assegurar que a organização cumpre a sua missão...”. Acrescenta ainda o mesmo autor que, no caso dos estabelecimentos de ensino, o “topo estratégico é bastante reduzido, sendo concebido essencialmente como um representante local das autoridades escolares....” (citado por Verdasca, o .c., 87).

cosméticos (numa linha de conformidade processual decorrente de necessidades de garantia de legitimação social e de alguma lógica de prestação de contas, administrativa e socialmente) que camuflam com o manto da homogeneidade, uma realidade heterogénea e pejada de interesses diversos, pontuais e, de certa forma imprevisíveis, e que representam um esforço inglório de alteração das práticas de todos aqueles que se relacionam com a escola.

Neste particular (o da assunção de procedimentos *cosméticos*) acreditamos que a pressão *institucional* do modelo preconizado no normativo em questão induzirá, na escola, um tendencial isomorfismo, expresso na existência de um denominador comum, que é a assunção dos seus grandes conceitos orientadores (a autonomia, a comunidade educativa e a participação – colaboração) junto com a intenção de demonstrar a sua existência (no plano da orientação para a acção), e ainda algum desfazamento entre os intuítos assumidos pelo normativo em questão e os seus reais efeitos (expressos na acção dos seus actores organizacionais).

Em sede dos desenvolvimentos do actual trabalho, se perseguirão os objectivos de observação teórica e conceptualizante das ideias de *Autonomia*, *Projecto Educativo*, *Comunidade Educativa* e *Democracia e Participação*, no sentido de obter esclarecimento sobre aquele hipotético desfazamento .

Capítulo III

Autonomia Uniforme, Pronto a Vestir de Tamanho Único

Índice

Introdução 48

**1- A agitada Bandeira da Autonomia Política, depois do
constructo Jurídico 49**

**2-Autonomia no registo Macro-Político ou a procura dos
Sentidos da Autonomia 52**

**3-Uma perspectiva Estruturo-Funcionalista- Autonomia
Uniforme, Pronto a Vestir de Tamanho Único ou O Equívoco 58**

4- Autonomia- uma perspectiva Sociológica 65

4.1.Autonomia-uma ideia de relatividade e de inevitabilidade 65

4.2. A Autonomia Sociológica da escola 67

Conclusão 74

Introdução

Autonomia é um conceito polifacetado a que têm sido atribuídos muitos significados, todos de acordo com a posição do seu emissor. Fala-se em autonomia política, administrativa, da junção das duas; da autonomia especial ou ordinária.....; da autonomia ao nível filosófico e psicológico. Por fim acresce que o político, o economista, o historiador poucas vezes têm opiniões concordantes sobre o mesmo.

Vieira (s/d)

Se num primeiro reparo quase se cede à tentação de encarar o conceito de autonomia como simples e fácil de delinear, de facto ele assume uma complexidade notória quando se quer aprofundar o seu entendimento, complexidade essa, em boa parte decorrente da carga polissémica que se reconhece no conceito (e que Morgado-2000, 48- atribui à sua aplicabilidade a vários contextos-político, económico, científico cultural e académico). Ganhar-se-ão assim, motivos suficientes para colocar a necessidade de um aprofundamento em várias dimensões, numa espécie de diálogo a várias vozes, fazendo jus, aliás, ao reconhecido carácter interdisciplinar dos estudos incluídos no âmbito da Administração Educacional (Barroso, 2002, 277 e s.). Desta forma, procurar-se-á uma abordagem diversa que inclua aspectos Jurídicos e Gestionários (onde se questionem elementos relacionados com uma percebida dimensão estruturo-funcionalista⁴⁵ da Autonomia), de orientação Política (que esclareça os seus sentidos atribuídos e as orientações macro políticas que lhe subjazem), e de natureza Sociológica (onde se busquem explicações para os constrangimentos e estímulos que se perfilam, face a uma Autonomia também inscrita no *campus* da própria acção social).

⁴⁵ Na concepção de Moura (1999, 86).

1. A agitada Bandeira da Autonomia Política, depois do constructo Jurídico

Com efeito, sobre o conceito de autonomia, inúmeras definições é possível localizar em vários registos literários. Sem pretensões de exaustividade e num primeiro relance apontaremos algumas:

De um ponto de vista jurídico Administrativo, Morgado (2000, 49), refere que:

“Na administração pública, o termo autonomia utiliza-se normalmente com um duplo sentido: para referir serviços públicos que têm carácter autónomo, não estando por isso subordinados aos serviços e procedimentos burocráticos do Estado, e para designar determinados corpos administrativos com competências próprias, como, por exemplo, os municípios....”

Adianta ainda o mesmo autor (ibid, 49) que:

“Por norma o Direito Administrativo utiliza mais a palavra descentralização do que autonomia para identificar as actividades de órgãos distintos do Estado e instituições de serviço público que praticam actos administrativos impugnáveis perante os tribunais....bem como as relações que esses órgãos ou instituições mantêm com o próprio Estado.”

Morgado completa este constructo Jurídico Administrativo (ibid, 50), referenciando vários tipos de autonomia:

“-autonomia política- que decorre do ‘exercício do poder político’

-autonomia administrativa- que decorre do exercício da função jurídica da administração ‘com poder próprio de decisão’ e se traduz na execução de diferentes actos administrativos, tais como gestão do património, provisão de pessoal, entre outros, e na assunção cumulativa de poderes de regulamentação (orientação genérica) e de direcção (orientação concreta);

-autonomia financeira-que consiste no poder de elaborar um orçamento privativo, produzir, gerir e assumir receitas e despesas próprias;

.....
-autonomia pedagógica-definida pelo poder de escolher e/ou definir livremente métodos e técnicas de ensino, estruturas organizativas do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação, órgãos próprios de gestão do ensino e respectivos esquemas de funcionamento e procedimentos de avaliação.

Parece-nos que o conceito de autonomia preconizado no Dec-Lei nº 115-A/98, poderá retomar alguns dos esclarecimentos protagonizados por estas definições (em especial as duas últimas), uma vez que é postulado naquele normativo, serem “A autonomia das escolas e a descentralização.....aspectos

fundamentais de uma nova organização da educação...” (preâmbulo), acrescentando-se no artº 3º, ponto 1, que “Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional...”.

Sendo, a autonomia o “...pressuposto óbvio da descentralização...”, tal como o afirma Costa (1991, 43), surge assim uma ideia de autonomia associada ao conceito de descentralização, e à “...consequente repartição de competências entre os vários centros de decisão e níveis de administração....”(ibid, 42), entendida aquela, de um ponto de vista do Direito Administrativo, como a possibilidade de praticar livremente actos em vários domínios (no caso nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional), pela qual se responderá perante os tribunais. Todavia, parece-nos que, esta dimensão Jurídico Administrativa, fica longe de esgotar a questão, uma vez que, tal como bem refere Sarmiento (2000, 9), no que concerne à escola, “...a definição de autonomia nos normativos aparece frequentemente associada à capacidade de elaboração dum projecto educativo próprio, que resulte da interpretação feita pela escola do mandato político e do ideário da educação pública.”⁴⁶

Acresce desta forma que, a autonomia da escola, não se pauta apenas pelo referente do Direito Administrativo, mas também, num primeiro relance, pelo referente político. Diríamos mesmo que, **no plano das intenções evidenciadas**, este antes daquele, pois julgamos poder adiantar que, neste plano, o diploma em questão agita (embora com alguma ambiguidade e indefinição⁴⁷) a bandeira da politização da vida da escola, quando propõe uma autonomia construída a partir de uma entidade (a *comunidade educativa*) composta por alunos, professores, funcionários não docentes, encarregados de educação, representantes de

⁴⁶ “O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas...”(Dec-Lei nº 115-A/98, artº 3º, ponto 2)

⁴⁷ De uma forma rápida diríamos que o normativo, também aqui, estende o tapete da ambiguidade e do paradoxismo, ao possibilitar que a diversidade se instale na escola sob o manto de um ente uniformizador, a comunidade educativa. Este conceito deixa-nos aliás, algumas reservas e interrogações às quais concederemos a merecida atenção, dedicando-lhe um capítulo do presente estudo(o capítulo VII). Não deixaremos no entanto de adiantar que, nos parece ser esta uma postura institucionalista (que exhibe uma intenção de abertura à diversidade), a que efectivamente corresponderão intenções menos declaradas (por que institucionalmente menos actuais) de criação de mecanismos de controle sobre as escolas. Se assim não fora, como explicar que todo o constructo autonómico(em que prevalecem ideias como: diversidade, democraticidade, pluralidade,...) seja entregue nas mãos de um ente (como defenderemos) uniformizador (a comunidade educativa)?

interesses culturais, sociais e económicos, abrindo assim a porta à possibilidade de um entendimento multirracional e multidiscursivo da vida da escola (oriundo do reconhecimento das diversas lógicas dos vários mundos em presença⁴⁸) que, quer no plano da concepção da própria autonomia, quer ao nível da prestação de contas (e tendo como pano de fundo, obviamente, o Direito Administrativo e demais ramos do Direito) não deixa de ter uma inegável disposição política⁴⁹. Esta intenção de, no plano teórico, repolitizar a vida da escola, evidencia-se ao ser alargada a possibilidade de participação dos vários sectores da dita comunidade educativa nos diversos órgãos do modelo proposto (Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico, Conselhos de Turma....) e ao serem dadas à Assembleia de Escola, “....o órgão de participação e representação da comunidade educativa....”(Dec-Lei nº115-A/98, artº 8º, ponto 2), as competências de:

-
- “b)Aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução...
- c)Aprovar o Regulamento Interno da escola...
-
- e)Aprovar as propostas de contratos de autonomia..
- f)Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades
- g)Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;
- h)Apreciar o relatório de contas de gerência
- i)Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola...”
-

(Dec-Lei nº 115-A/98, artº 10º, ponto 1)

Todavia, se bem que à primeira vista, este quadro (o de uma autonomia fortemente impregnada de um carácter político) nos possa parecer **o estrategicamente mais evidenciado**, uma leitura mais “fina”, não deixa de fornecer elementos (o aprofundamento do próprio conceito de “comunidade educativa”, a solução de gestão encontrada,...) concorrentes para a suspeita de

⁴⁸ Estevão (2001a, 66) refere a existência, na escola, de discursos e princípios de justiça provenientes de vários contextos, dos quais destaca: mercado, empresa, comunidade, família e Estado.

⁴⁹ Ramos postula a este propósito que “...o novo modelo de contratualização cria, no plano teórico, um contexto de repolitização da escola [que utiliza]...como instrumentos o diálogo e a negociação, abrindo caminho para outras origens de formação da regra e valoriza a participação social...”(1999, 61).

que, a proposta do normativo em questão, sustentará outras perspectivas, outros critérios porventura menos declarados, mas nem por isso menos apelativos em termos de análise académica, viabilizando amplamente, por essa via, possibilidades de questionamento em dimensões diversas do seu conteúdo, nomeadamente, e num próximo ímpeto, no esclarecimento dos sentidos e lógicas que subjazem à autonomia que propõe.

2- Autonomia no registo Macro-Político ou a procura dos Sentidos da Autonomia

....a autonomia da escola move-se segundo limites que a especificam e a pressionam em sentidos por vezes não muito claros, condicionando a natureza dos seus projectos educativos (mais ou menos modernizantes ou burocráticos, compensatórios ou industriais, elitistas ou conservadores).....

Estevão (2001b, 78)

O Dec-Lei nº 115-A/98, começa por referir, no primeiro parágrafo do seu preâmbulo que *“A autonomia e a descentralização⁵⁰ constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação...”*. Parece-nos assim razoável procurar, antes das lógicas da autonomia, os sentidos atribuídos à descentralização, aceitando que *“...a descentralização educativa, sem ter sido o desencadeador do movimento da autonomia das escolas...[abriu-lhes]...um espaço inédito...”*(Dutercq, 2000, 224).

A propósito da descentralização, Green reconhece-lhe uma certa “ciclicidade”, argumentando que, a períodos de maior ênfase na opção política da descentralização sucedem tempos favoráveis à centralização, a *“...uma maior ênfase na igualdade e na redistribuição, produz-se com o tempo, uma maior preocupação pela qualidade e excelência...”* (2000, 97).

Podendo reconhecer este fenómeno cíclico, adianta no entanto, o mesmo autor (ibid, 98 e s.) algumas razões invocadas em favor da descentralização, como sejam:

⁵⁰ Descrita esta, no dizer de Polsby (citado por Weiler, 2001, 98) *“...como movimentos, impulsos, demandas, racionalizações, mandatos constitucionais ou acordos governamentais orientados a subtrair poder das entidades nacionais e a delegá-los em entidades menores, com responsabilidades territoriais mais restritas.”*

-a descentralização como legitimação compensatória (tentando ultrapassar um Estado impessoal, desumanizado, incapaz de atender a diversidade e a mudança, monolítico e burocratizado)⁵¹.

-a descentralização como gestão de conflitos (recuperando o conhecido aforismo 'dividir para reinar', e através dele, prosseguindo armas de gestão do conflito que têm a ver com a disseminação do mesmo e, por via disso com facilidades de controle e de vigilância).

-a descentralização como potenciação da eficiência na gestão dos recursos (pressupondo que os sistemas descentralizados podem ser mais eficientes, porque incorporam outros recursos locais e privados, gerados pelas próprias comunidades, e também porque, existindo uma utilização mais comprometida dos mesmos, estes se tornam, por esta via, mais eficientes);

-a descentralização como valorização das culturas de aprendizagem (com base numa ideia de democratização da natureza e determinantes do processo de aprendizagem, por via da possibilidade de instalação de uma certa sensibilidade às variações locais dos conteúdos educativos e, por essa mesma via, a potenciação de mecanismos de desenvolvimento).

Registando, no que ao campo da educação concerne, e ao nível da aplicação internacional destes princípios, alguma falta de consenso, adiantam-se também alguns contributos que se perfilam pelo lado da centralização.

Assim, Green (2000, 67 e s.) referindo-se ao “*Êxito educativo em sistemas centralizados e descentralizados*” evidencia esta ausência de acordo, colocando em análise comparativa, países cujos sistemas educativos considera centralizados (como : França, Alemanha, Japão, Suécia e Singapura), e outros

⁵¹ A esta posição não é alheia a ideia de que os indivíduos e as organizações são também artifícios da sua própria conduta, e por essa via não deixam de ter um papel nos jogos e nas operações de poder e que “...o poder político da modernidade não se exerce apenas através do constrangimento e da coerção; antes se realiza por intermédio de alianças entre diferentes instâncias (...) que governam os domínios da actividade económica, da vida social e da conduta pessoal...”(Gomes na citação de Alves, 1999, 20).Machado refere ainda que “...a descentralização engendra um espaço de participação e de negociação que, dando voz e peso às diversas autonomias sociais, opõe uma barreira ao totalitarismo das maiorias (à democracia ‘electiva’) e trona a democracia mais rica e mais humana impedindo a ‘estatização’ ” (Costa, 1991, 43). Fica assim exposta também, uma certa ideia de redistribuição do poder assente no aprofundamento do próprio conceito de democratização da vida em sociedade.

cujo sistema é entendido como descentralizado (Reino Unido e Estados Unidos da América). Explicitando algumas contingências que impedem uma generalização das conclusões do seu estudo⁵², não deixa no entanto de acrescentar que, *“Os resultados apresentados mostram que um grupo de países.....cujos sistemas educativos são tradicionalmente tidos como ‘centralizados’,...parecem obter melhores resultados totais do que outros países....que são tradicionalmente tidos como ‘descentralizados’...”*.

Weiler (2000, 101) invoca também argumentos a favor da centralização, como sejam:

“.....a atribuição centralizada de recursos..... promove a igualdade, reduzindo ou eliminando qualquer disparidade de recursos que possam existir entre as diferentes partes do país...” e “ aumenta a eficácia, desenvolvendo economias de escala e permitindo uma maior mobilidade dos recursos onde eles forem mais necessários...”

Adianta, mais à frente o mesmo autor (ibid, 103)que:

“Tendo em conta esta incompatibilidade fundamental entre a lógica e a divisão do poder da descentralização e o interesse do Estado moderno por manter o controlo, não é surpreendente que as formas de descentralização que impliquem uma autêntica redistribuição da autoridade continuem a ser bastante escassas no mundo actual: Nos locais onde se tenta aplicá-las, tendem a provocar inquietude, no que respeita à perda de controlo, ou desembocam em dívidas.....”

É neste quadro de indefinição e polémica que a autonomia da escola vem encontrar as suas lógicas. Em tal quadro, não será de estranhar que proliferem discursos não coincidentes com as práticas, que se manipulem discursos universalistas e compreensivos em benefício de políticas restritivas, que se invoquem lógicas aparentemente contraditórias envoltas no mesmo invólucro discursivo.

Quer a literatura da especialidade, quer a leitura que fazemos do Dec.Lei nº 115-A/98, permitem-nos constatar a existência por vezes concomitante e imprecisa (no invólucro de uma certa *ambiguidade discursiva*) de duas, diríamos, grandes linhas de orientação dos discursos e das leituras da autonomia da escola:

⁵² Como sejam, por exemplo, a dimensão restrita da amostra do estudo em questão, ou a natureza dos próprios conceitos em jogo (o conceito de descentralização não tem o mesmo significado em todos os países que o estudo coloca em comparação).

-por um lado uma lógica ligada a um tipo de linguagem que nos poderia remeter para intenções de instauração de uma nova ordem democrática, participativa e autonómica, com intenções democratizantes e de aprofundamento do próprio conceito de Democracia⁵³, interessada na correcção de desigualdades sociais e na salvaguarda de princípios de justiça social, numa lógica de aperfeiçoamento do próprio conceito de Estado do Bem Estar Social, leitura sustentada por exemplo, pelo recurso a um léxico que inclui expressões como “...*democratização...*”, “...*igualdade de oportunidades e correcção das desigualdades existentes...*”, “...*participação da sociedade civil...*” e “...*consolidação da vida democrática.*” (Preâmbulo do Dec-Lei nº 115-A/98) ;

-por outro lado um discurso de modernização⁵⁴ que agita elementos ligados ao pensamento taylorista , como *qualidade e eficácia* ou a expressão de *one best way*, patentes em enunciados como: “...*uma melhor resposta*”, “...*qualidade do serviço público de educação...*”, “...*mediante certas condições as escolas podem gerir melhor os seus recursos...*”, “...*um investimento na qualidade da educação...*”, “...*política coerente e eficaz de rede educativa...*”, “...*desenvolvimento económico...*” (Preâmbulo do Dec-Lei nº 115-A/98) , não distante, na nossa perspectiva, de alusões sub-reptícias à imagem de mercado, atempadamente abordada.

No seguimento do articulado que desenvolvemos, poderemos aceitar, estar, em Portugal, em face de uma estratégia de implementação de um mercado da educação e de orientações neo-liberais das políticas educativas, com recurso ao conceito de Autonomia como “...*instrumento fundamental de construção de um espírito e de uma cultura de organização empresa...*”(Lima e Afonso, 2002, 20), em que o primeiro passo (numa lógica de descentralização) seria a *individualização e localização* da escola, na linha das reformas introduzidas pelas *school based management* ou *local based management* em alguns países

⁵³ Cf. Formosinho (1989, 3 e s.)

⁵⁴ Segundo Lima (1994, 120), “A modernização significará, para o futuro, eficácia, eficiência, alcance da solução certa, optimização, relação favorável custo/benefício, progresso.....O império da racionalidade económica.....”

anglo-saxónicos⁵⁵ (cf. Barroso, 1996a, 169 e s.), tese defendida por investigadores como Estevão (2001a) e Lima (2002), entre outros; ou, no campo oposto, a uma trajectória de democratização⁵⁶ e de repolitização (segundo os entendimentos dos modelos políticos e de ambiguidade que oportunamente se observaram) da escola, com intencionalidades emancipadoras da Administração Educativa, por via da descentralização e da libertação da escola de constrangimentos impostos burocraticamente (Ramos, 1999, 61 e s.), perspectiva subscrita por autores como Formosinho (1992), Teixeira (1995) e Ramos (1999), incluindo ainda esta perspectiva, o entendimento da autonomia como

“...um meio para melhorar o serviço público de educação, potenciar o aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional dos professores, reforçar as dinâmicas de entajuda e da cooperação e promover uma organização educativa mais solidária e eficaz (no sentido de democratizar as oportunidades de sucesso de todos os alunos....)....” (Carvalho et al, 1999, 20-21)

Diríamos que, entre as duas é possível colocar a hipótese de uma terceira leitura (aquela que alocamos ao Dec.Lei nº115-A/98) que aproveita os ensinamentos dos modelos institucionais, e que configura uma autonomia sob controle⁵⁷, correspondendo a uma tentativa de posicionamento e de procura de equilíbrio do Estado, entre por um lado, uma das instituições⁵⁸ do nosso tempo (a

⁵⁵ Sob a designação de *school based management* ou *local based management* têm sido desenvolvidas reformas da administração e gestão das escolas em alguns países anglo-saxónicos (com particular ênfase no Reino Unido, nos Estados Unidos, na Nova Zelândia e na Austrália), onde se aplicam medidas que recuperam, segundo Barroso (1996a, 177 e s.) os resultados da segunda geração dos estudos sobre as ‘escolas eficazes’, fixando-se em indicadores de eficácia como sejam as competências gestionárias dos directores das escolas e a participação dos pais e comunidade em geral. Todavia, os resultados de uma terceira geração de estudos que têm vindo a ser divulgados, colocam na ordem do dia factores como por exemplo: na mesma escola poder haver resultados diversos em função dos grupos étnicos ou sócio económicos existentes, os efeitos de turma e do professor (que têm vindo a ganhar estatuto nos estudos mais recentes), o facto de não haver, nos vários países onde se estuda a questão, acordo quanto aos factores de eficácia,.....(ibid, 178, 179). Ainda segundo o mesmo autor a investigação sobre estas reformas, que “....associa às medidas atrás anunciadas outras medidas mais amplas, com claro sentido de introduzir a concorrência no sector público educativo.....[como por exemplo]....a ‘dessectorização, ou seja, a possibilidade de os pais escolherem livremente a escola em que matriculam os filhos....[tem dado lugar]...ao aparecimento de uma corrente profundamente crítica dos princípios e critérios de racionalidade subjacente às medidas de ‘gestão centrada na escola’ ” (ibid, 169). Na mesma orientação, Laderrière (1996, 57) afirma que “...globalmente ainda não foi demonstrado que a gestão local tenha qualquer efeito sobre os resultados dos alunos...”

⁵⁶ Induzida, em Portugal, também por um processo histórico recente com origem nas intenções democratizadoras dos anos 70 (cf. Correia, 1999)

⁵⁷ Lima e Afonso (2002, 20) falam da existência de uma “autonomia mitigada”, Sarmento(2000, 193) de “autonomia ‘nebulosa’ ” e Barroso (1996a, 182) de “ um sistema escolar como um sistema de economia mista”.

⁵⁸ Na linha dos ensinamentos dos modelos institucionais, e se quisermos admitir que o próprio Estado pode, também ele, ser atravessado e influenciado por modelos ou por tendências modelares (Verdasca- 2002, 72-

consideração da dignidade humana e, conseqüentemente de questões como justiça social e correcção de desigualdades, até como forma de legitimação⁵⁹) e, por outro lado a pressão da modernidade e do discurso da eficácia e da qualidade, aliada à ideia da criação de um mercado educativo (que obrigaria a procedimentos de descentralização e de individualização da escola, em uníssono com configurações que não deixassem de garantir algum controlo do sistema). Uma solução de meio termo, uma espécie de *nem não, nem sim*, seria assim uma aposta satisfatória(?)⁶⁰. Sarmento (2000, 112) adianta aliás que :

*“...o Estado moderno tem como grande desafio a reconciliação destes dois objectivos opostos: manter, na medida do possível o controlo(centralizado) do sistema e mostrar-se, ao mesmo tempo, comprometido o mínimo possível com a descentralização e, portanto, obter as vantagens da legitimação de tal aparência. A frequente oscilação do comportamento político entre as modalidades centralizada e descentralizada e o comportamento centralizado pode ter a sua raiz nesta difícil tarefa de ultrapassar a ténue linha que separa os imperativos do controlo e da legitimidade”.*⁶¹

Assim sendo, por acima de uma autonomia imbuída de evidentes fragrâncias de cariz político que não deixa de apregoar, o diploma em questão acaba por estender alguma indefinição de sentido que (ocultando e deixando por

refere-se a “...ideologias educativas dominantes... [e a]...lógicas e principais tendências em termos de orientação e organização do sistema político- administrativo vigente”) e estar interessado em divulgar de si, uma *imagem*, actual e apropriada, tanto mais se tivermos em consideração que Portugal se encontra integrado numa comunidade de estados, na qual não é indiferente a *imagem* e o prestígio de cada um deles.

⁵⁹ A este propósito confrontar Sarmento(2000, 110-112).

⁶⁰ Se quisermos admitir o pensamento de Correia (1999, 99) de que a modernização, recorre “ a uma ambiguidade discursiva que lhe permite, tanto fazer a economia da explicitação das opções societais que ela subentende, como ocultar estas opções assumidas...”, e juntarmos, por exemplo, intenções tão díspares, como:

- aquelas que se podem ler, por um lado, no modelo de avaliação dos alunos do ensino básico em que a tónica é ainda colocada no processo, remetendo os resultados para um plano secundário (no seguimento dos pressupostos da educação personalizada dos modelos humanistas), e por outro lado, nas obsessões de publicação de Ranking's de escolas (vocacionados para a medição dos resultados);
ou
- a imposição de uma Autonomia (entendida, na sua acepção semântica, como a possibilidade que uma entidade tem de estabelecer as suas próprias normas) e, por outro lado o confinamento da Assembleia de Escola (teoricamente o órgão político por excelência, decorrente do regime da autonomia imposto pelo Dec-Lei nº115-A/98), a uma actuação muito regulamentada, no articulado do dispositivo legal em questão, que pouco aza deixa a uma autonomia verdadeiramente negociada e conquistada....

....teremos então reunido alguns indícios desta posição ambígua de “autonomia sob controle”.

⁶¹ Poder-se-á hipoteticamente encontrar, nesta posição indefinida a explicação do facto de a passagem à segunda fase da construção da Autonomia das escolas por via dos *contratos de autonomia*, não ter sido, até à data da construção deste estudo, concretizada por nenhuma escola, ao nível nacional, e de o próprio poder central, não ter ainda regulamentado os ditos contratos de autonomia? Julgamos encontrar também em Barroso, substrato teórico para a manutenção deste posicionamento, ao afirmar que “....o Estado cria o mercado, mas não confía totalmente nele...”(1996a, 182).

esclarecer as reais orientações sociais optadas), pode configurar uma autonomia interessada num posicionamento institucionalmente correcto, ao mesmo tempo que contempla “mecanismos” de controle e de resposta às pressões de mercado (como por exemplo a ideia de criação de um ente uniformizador, a “comunidade educativa”, ou a adopção de uma solução de gestão com características de modelo único).

3.Uma perspectiva Estruturo-Funcionalista - Autonomia Uniforme, Pronto a Vestir de Tamanho Único⁶² ou O Equívoco

É na senda deste último referente (a solução de gestão preconizada pelo Dec-Lei nº115-A/98 que seguiremos num próximo ímpeto), partindo ainda de algumas definições, que nos parece poderem contribuir para a problematização do conceito de autonomia proposto pelo diploma em questão:

Assim, Afonso (1999, 13), refere que autonomia é:

*“-auto determinação;
-regulação dos próprios interesses;
-possibilidade⁶³ que uma entidade tem de estabelecer as suas próprias normas....”*

Macedo adianta uma percepção de autonomia que tem em conta o conceito de identidade, percebida esta como a **capacidade** de auto organização, postulando que:

*“A autonomia das escolas constrói-se na **possibilidade e capacidade**⁶⁴ de os seus actores se organizarem na concepção, elaboração e realização de um projecto educativo que corresponda à opção por uma lógica de funcionamento”*
(1991, 131)

Proporíamos pois, uma análise que tem como ponto de partida a encruzilhada percebida entre estas duas explicações, sobrelevando uma ideia de

⁶² Esta é a mais que reconhecida fórmula de João Formosinho (1987), criada no âmbito das suas preocupações e estudos relativos ao Insucesso Escolar e aplicada originalmente ao Currículo. Esperando a compreensão e indulgência do meio académico e do seu autor em especial, ousámos, correndo o risco de a desvirtuar, aplicá-la ao presente objecto de estudo, por cremos que a imagem que ela evoca, resulta especialmente eficaz na clarificação da ideia em causa .

⁶³ O sublinhado é da nossa responsabilidade.

⁶⁴ O sublinhado é da nossa responsabilidade.

autonomia, localizada algures entre a “...**possibilidade**⁶⁵ *que uma entidade tem de estabelecer as suas próprias normas...*” de que fala Afonso (o.c., 13), por um lado, e por outro lado, para além da possibilidade, a **capacidade** (segundo Macedo, o.c., 131) que essa entidade tem de se auto organizar para poder criar as suas próprias regras. Aquilo que pode parecer uma mera questão semântica, traz no seu seio, na nossa percepção, importantes elementos de reflexão. Atente-se que a consideração da **possibilidade** (ser possível), não implica, necessariamente, a existência da **capacidade** (ser capaz de...). Se quisermos entender, como o faz Chiavenato, a noção de **poder** como “..*potencial influencial que pode ou não ser realizado...*” (1983, 126), parecem-nos existir fundadas razões para entender que “...**o poder**⁶⁶ *reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões...*” (de que fala o Dec-Lei nº 115-A/98, no seu artº 3º, ponto 1, ao definir *autonomia*) se aproxima mais da ideia de *possibilidade de que tal aconteça* do que de *capacidade para que tal aconteça* (pelo menos de capacidade generalizada).

Esta perspectiva alicerça-se na consideração de que, a autonomia decorrente do Dec-Lei nº115-A/98, é uma autonomia que propõe, como instrumento da sua própria consecução, uma fórmula única⁶⁷ (do tipo Autonomia Uniforme, Pronto a Vestir de Tamanho Único). Assim, o caminho único proposto⁶⁸ (que, sendo único, coloca no campo do razoável a hipótese de não servir todas as situações) por um lado, e o reconhecimento da “...*natureza específica de cada*

⁶⁵ O sublinhado é da nossa responsabilidade.

⁶⁶ O destacado é da nossa responsabilidade.

⁶⁷ Embora o normativo “[afaste]...*uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e...*[adopte]...*uma lógica de matriz...*” (Dec-lei nº 115-A/98, preâmbulo), o que nos parece é que, nos conceitos que a nossa análise sobreleva (Organização da Gestão, Comunidade Educativa, Participação, Projecto Educativo, Democraticidade) o que é proposto é uma solução única(uma espécie de visão taylorista de *one best way*), quer no aspecto formal da organização (os órgãos propostos são os mesmos para qualquer unidade organizativa, independentemente das suas especificidades:Direcção Executiva, Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo, Estruturas de Orientação Educativa) quer nos princípios que os regem (os princípios são gerais:Democraticidade e Participação de todos os intervenientes no Processo educativo, Primado dos Critérios de Natureza Pedagógica sobre os de Natureza Administrativa, Representatividade dos órgãos de Direcção e Gestão garantida pela eleição democrática dos seus elementos, Responsabilidade do estado e dos diversos intervenientes e Transparência dos actos de Administração e Gestão), quer ainda nos seus princípios funcionais (os princípios de funcionamento são aplicados uniformemente a todas as situações:a autonomia é construída a partir da Comunidade, a autonomia é reconhecida no quadro de um Projecto Educativo, o direito de Participação dos pais concretiza-se em acções de colaboração, o Projecto Educativo é um documento com um horizonte temporal de três anos...).

⁶⁸ A este propósito Carvalho fala de “...*uma autonomia que aparece agora oferecida pela administração, numa lógica da oferta única, possível e irrecusável...*” (1999, 8).

escola..”(Macedo, o.c.,132) por outro lado, gerarão algum paradoxismo, um equívoco, e a consideração da autonomia apenas como uma possibilidade(no caso da autonomia proposta pelo Dec-Lei nº 115-A/98, uma possibilidade normativamente sustentada). O paradoxo reside, no facto de se propor uma autonomia (quanto mais não seja, ao nível do seu primeiro patamar, a Organização da Gestão) de modelo *standard*, a entidades (as escolas) cujas especificidades são, pelo menos ao nível retórico, assumidas. O equívoco reside no facto de que esta possibilidade seja implicitamente assumida como uma certeza⁶⁹ (ou seja, a confusão de **possibilidade com capacidade** generalizada⁷⁰). A possibilidade mais não é do que uma concessão à ideia de que, tendo cada escola especificidades confessadas, nem todas terão a mesma capacidade (algumas não terão mesmo, arriscaríamos, **capacidade**) de prosseguir a solução uniforme proposta (ficando assim esta reduzida à dimensão de mera possibilidade⁷¹). Atente-se por exemplo, no caso de uma pequena escola padecendo de circunstâncias de interioridade e da reconhecida mobilidade docente. Como conseguirá mobilizar uma *comunidade educativa*, considerando o espírito de afiliação que lhe deve subjazer, se (como é do conhecimento público) uma parte substantiva dos seus docentes muda anualmente? Como conseguirá manter os seus órgãos (por exemplo um dos órgãos de topo: a Assembleia de Escola) constituídos por um período superior a um ano escolar⁷², e vinculados a um determinado projecto educativo que tem um horizonte temporal de três

⁶⁹ Ao colocar-se o cumprimento do modelo proposto, como primeiro pré requisito, para a conquista da autonomia, parece-nos razoável pensar que se assume o cumprimento generalizado desse modelo como uma certeza . Não faria sentido colocar como pré requisito um desígnio incumprível por algumas escolas.

⁷⁰ Referimo-nos, não só a (in)capacidade física de concretização (repare-se que, a possibilidade decretada, pode coexistir com uma impossibilidade real de concretização, por inaplicabilidade do modelo proposto), mas também (tal como refere Sarmiento, 2000, 9) a “....actos de vontade...”, que poderão ser afastados pelo imobilismo e inexpressividade de um modelo único. Assim, o conceito de capacidade que preconizamos, fica contido no cruzamento entre a aplicabilidade percebida em cada situação, do modelo proposto, e a vontade de o aplicar (existente em maior ou menor grau, ou simplesmente, e por motivos diversos, inexistente). Parece que o Dec. Lei nº 115-A/98, fazendo tábua rasa da vontade dos actores organizacionais em causa, esquece também que, tal como observa Carvalho (1993, 5), “...é em momentos como este, que se jogam esperanças, vontades e temores sem territórios de facto definidos...”

⁷¹ “...o espírito descentralizador que preside aos textos legais permite mas não garante...”, postula Carvalho(1993, 8). Acrescentaríamos nós que o Dec.Lei nº 115-A/98, também ele permite mas não garante a autonomia preconizada, embora “acreditando” que, por sua via, ela fica assegurada.

⁷² “O Mandato dos membros da Assembleia tem a duração de três anos....”(Dec-Lei nº 115-A/98, artº14º, ponto 1).

anos⁷³, se os elementos docentes que os constituem, têm que ser substituídos ano após ano? E todos os outros que, ano após ano, vão chegando. De que forma, com que motivações e energias se identificam, com o projecto educativo? (É a capacidade de organização estrutural que está em causa, por **inaplicabilidade do próprio modelo**). Como conseguirá manter dinâmicas democráticas⁷⁴ quando, chegada a hora da eleição, não raro escasseia a saudável alternativa democrática⁷⁵ (homenagem seja feita ao restrito número dos que ano após ano ficam, que mandato após mandato seguram o leme da embarcação)? E se é verdade que estas não são questões que se possam generalizar, também não é menos verdade, na nossa percepção, que elas existem e não são contempladas pela solução uniforme preconizada pelo Dec-lei nº 115-A/98. E repare-se que nem sequer se questiona, neste ponto da reflexão, a concretização das 1ª e 2ª fases da autonomia (as fases do seu desenvolvimento⁷⁶), em ordem à qual o articulado do normativo em questão parece contemplar alguma abertura à diversidade⁷⁷. O móbil do nosso debate localiza-se mais atrás, no *grau zero da autonomia*⁷⁸, e o que se coloca em causa é a existência de capacidade da concretização deste nível da autonomia (em que, na leitura que fazemos, o que é exigido é igual para todas as escolas), por parte dos diversos contextos escolares. Ou seja, o que se questiona é a **capacidade**

⁷³ “Projecto Educativo-documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos...””(Dec-Lei nº 115-A/98, artº3º, ponto 2, alínea a).

⁷⁴ “A autonomia das escolas.....com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização....”(Dec-Lei nº 115-A/98, preâmbulo)

“.....o quadro organizativo que melhor...[responde]...às necessidades actuais.....da consolidação da vida democrática.”(Dec-Lei nº 115-A/98, preâmbulo)

“A administração das escolas subordina-se aos seguintes princípios orientadores:

a)democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo....”

.....
c)representatividade dos órgãos da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa;

(Dec-Lei nº 115-A/98, artº4º, ponto 1)

⁷⁵ Lemos (citado por Ramos, 1999, 73) refere a este propósito que, “A colegialidade foi limitada pelo aumento de casos de ausência de listas candidatas à eleição sendo necessário recorrer cada vez mais à escolha de um professor que em muitos casos nem sequer possuía representatividade legitimada, sendo designado pelo ministério”.

⁷⁶ “O desenvolvimento da autonomia processa-se em duas fases...” (Dec-Lei nº 115-A/98, artº49º, ponto 1)

⁷⁷ “A autonomia da escola desenvolve-se e aprofunda-se com base na iniciativa desta e segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidades acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada....”(Dec-Lei nº 115-A/98, artº47º, ponto 1)

⁷⁸ Lima (2003 a, 21) postula a este propósito que, “Se até agora não foi assinado qualquer ‘contrato’, figura considerada central pelo ‘novo regime’, então não pode deixar de se concluir que, do ponto de vista jurídico - formal, as escolas se encontram no grau zero da autonomia contratualizada.”

(cf. Macedo, o.c., 131) que as diversas escolas têm de se auto organizar, segundo um modelo que, na aceção que defendemos é único (e que se constitui pré-requisito⁷⁹) para, através dele, poderem ser criadas as suas próprias regras, em ordem à conquista de outros presumíveis níveis de desenvolvimento autonómico. Até por que, o conceito de **capacidade** que preconizamos (a sua presença em menor ou maior grau ou mesmo a sua ausência), inclui também (para além de aspectos relacionados com a aplicabilidade do modelo), a ideia protagonizada por Sarmento (2000, 9) de que, *“...sendo a autonomia uma relação entre entidades e poderes, participam na sua definição não apenas normas e poderes funcionais mas também elementos simbólicos, isto é, crenças, ideias pedagógicas e actos de vontade...”*⁸⁰, e que a vontade de concretização pode também não ser potenciada pela evidência de um modelo decretado, que se queda por uma imagem estática, e não dá conta da diversidade de realidades que se propõe abranger⁸¹. Neste ponto de vista, ao propor um modelo uniforme como pré-requisito para a conquista dos níveis de desenvolvimento autonómico subsequentes, o que o normativo faz avançar é uma redutora concepção estruturo-funcionalista (na concepção de Moura, 1999, 86), ou um conceito gerencialista (tal como o refere Estevão, 2002, 36), ou ainda uma perspectiva normativista, legalista e formalista da organização escolar, que relega assim a autonomia apenas para um lugar de **possibilidade normativamente consagrada**, e que, irremediavelmente dificulta, e tendencialmente afasta a **capacidade** generalizada de conquista da autonomia, por ocultação *“...num manto pouco diáfano de prescrições gestionárias”*⁸² (Sarmento, 2000, 9) com a

⁷⁹ Constitui requisito para a apresentação de propostas de contratos de autonomia:

a) Na 1ª fase, o funcionamento de órgãos de administração e gestão, de acordo com o regime definido no presente diploma. (Dec-Lei nº 115-A/98, artº48º, ponto 4, alínea a)

⁸⁰ Também Carvalho, embora reportando-se a uma fase posterior da autonomia (a de elaboração de contratos), fala de *“...uma energia e de um desejo que nem sempre estão presentes nos actores sociais ou nem sempre estão em sintonia entre o desejável e o possível.”* (1999, 9).

⁸¹ Já Lima (S/d, 14), deixa em aberto este entendimento ao postular que, as *“A expansão e o reforço destas margens de autonomia relativa dos actores podem ser facilitados ou, pelo contrário, dificultados.... pelas próprias características das regras constantes dos ‘modelos decretados’ e pelas práticas da administração central e das suas estruturas desconcentradas”*

⁸² O facto apontado por Sarmento (1998 b, 14-15 e 2000, 8 e s.,) de o debate em torno da autonomia da escola, em Portugal, ter vindo a privilegiar aspectos operativos, realçando aspectos administrativos e instrumentais, pode ter relação, em nosso entendimento com este desenho de autonomia proposto pelo diploma em questão, que faz depender o desenvolvimento daquela, da concretização de aspectos operacionais e instrumentais, traduzidos numa solução uniforme, que poderá não ser acessível a todos os contextos escolares.

consequente, diríamos, morbilização das vontades⁸³. O que o normativo faz, segundo a mesma percepção é, instituindo uma possibilidade, cometer o grosseiro equívoco de tomar como certo que criou a capacidade generalizada de consecução do desenho autonómico apresentado, passando por cima quer de aspectos ligados com a aplicabilidade do modelo que propõe, quer com as vontades dos seus actores/executores.

Se acrescentarmos a este quadro uma atitude do próprio Estado que, a par de um “...*plano discursivo...[onde]...nos últimos anos, a descentralização, a autonomia e a participação se instalaram retoricamente*⁸⁴...” (Lima, 2003 b, 21), ostenta uma postura “...*onde as variações parecem limitadas a puras estratégias de desconcentração e de reconcentração, em qualquer dos casos nunca de descentralização e de democratização...*”(Lima, *ibid*), estará colocada alguma indefinição e ambiguidade na própria lógica da autonomia proposta, propiciadora da ‘confusão’ nas leituras daqueles que deveriam ser os seus executores directos (as escolas, os professores, os alunos, os encarregados de educação, os funcionários não docentes,...). Será, também por esta via, no nosso entendimento, gerado um campo especialmente fértil para que esta autonomia apenas possível, se torne tendencialmente, uma **remota possibilidade**⁸⁵.

Estarão também criadas, em nosso ver, condições propícias para o surgimento, ao nível das escolas, de posturas *cosméticas*, indutoras de um certo isomorfismo, e explicadas pelos paradigmas institucionalistas de análise das organizações. Nesta perspectiva, as escolas “adaptam-se”, querendo com isto dizer que se conformam “...*aos...sistemas de sentido e padrões...vigentes, para não serem questionadas...[e]...permanecerem legitimadas apesar dos níveis de insuficiência técnica atingidos...*”, sendo assim induzida alguma “...*previsibilidade e homologia nas dinâmicas organizacionais...*”(Estevão, 2001a, 205 e 209)

⁸³ A este desígnio, Costa (1991, 53) usando o contributo de Erasmine e Lima, propala que “...*quanto mais aberta...[e]...flexível....for a forma de organização adoptada, mais facilmente se poderá garantir a participação de todos os intervenientes...*”

⁸⁴ “*A autonomia e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação...*”(Dec-Lei nº115-A/98, preâmbulo)

⁸⁵ Parece-nos poder evocar o contributo de Lima (2003a, 21), para a sustentação desta ideia, ao ser postulado que “...*é esta permanência de um controlo centralizado que, não obstante a retórica e as ambiguidades legais, impediu a Administração de assinar um único ‘contrato de autonomia’...*”

Fica desta forma anunciado um quadro em que o desenho autonómico apresentado⁸⁶, afastando a capacidade generalizada, fornece estímulos para que a autonomia decretada não passe de uma remota possibilidade normativamente sustentada. Usamos este conceito de *possibilidade normativamente sustentada* para o afastar da mera *possibilidade* que, no que à autonomia respeita e numa perspectiva sociológica é, no nosso constructo teórico, uma inevitabilidade. Esta é uma perspectiva que retomaremos no próximo ponto deste estudo. Contudo não deixaremos de acrescentar o contributo de Sarmento (2000, 9), quando a este respeito refere que

“...a autonomia é sempre uma possibilidade, mesmo debaixo da mais intensa repressão, em contrapartida, o condicionamento da autonomia, através da pregnância de efeitos simbólicos transsubjectivos é, igualmente, uma permanente realidade. Por esse motivo, não basta uma definição normativa da autonomia: ela pode ser reduzida ou anulada por efeito da construção de subjectividades que conduzem, mesmo não conscientemente, à dependência, à conformidade e à subordinação a interesses e valores alheios.”

Tal formulação, que tolhe o alcance da autonomia possibilitada por via normativa, e faz ganhar protagonismo a uma outra visão de autonomia, esta de eminente cariz sociológico (e entendida como uma inevitabilidade), em conjunto com a assumpção de que, no plano discursivo a tendência é fazer deslocar a tónica do centro para a periferia, do nacional para o local (potenciando-se assim, o protagonismo sócio-individual), fazem ganhar sentido à busca de explicações para a Autonomia da escola, jogada no *campus* da acção social, onde se procuram explicações para os constrangimentos e estímulos que se colocam à acção dos indivíduos no seio das organizações, entendidos aqueles como actores sociais⁸⁷.

⁸⁶ Por via de uma proposta de autonomia, redutoramente estruturo funcionalista e generalizadora de um modelo de gestão que, quer por inaplicabilidade prática, quer por morbilização de vontades, quer ainda por sonegação de uma explicação das lógicas que lhe subjazem, afasta a capacidade generalizada de consecução daquela autonomia.

⁸⁷ No entendimento de que, tal como bem refere Alves-Pinto (1992, 41) “...a acção dos membros de uma organização desenvolve-se sempre no interior de um sistema de constrangimentos, mais ou menos claramente definidos, mais ou menos transparentes para a própria pessoa.”

4. Autonomia- uma perspectiva Sociológica

4.1. Autonomia-uma ideia de relatividade e de inevitabilidade

Neste sentido coloca-se a perspectiva etimológica de Morgado que, reportando-se ao grego clássico, refere :

“... o vocábulo foi construído a partir do pronome demonstrativo $\alpha\upsilon\tau\omicron\varsigma$, η , \acute{o} , que significa o próprio e do substantivo $\nu\omicron\mu\omicron\varsigma$, ou ’, significando em português lei.”
(2000, 47)

Também genericamente, Oliveira (1985, 270) alude a autonomia como:

-a “Característica de uma realidade que é regida por uma lei própria, distinta das demais, embora não incompatível com elas”.

Sarmiento adianta uma definição *Weberiana*, traduzida nos seguintes termos:

“Autonomia significa, ao contrário de heteronomia, que a ordem do agrupamento não é imposta por alguém de fora do mesmo e exterior a ele, mas pelos seus próprios membros...”

(Weber, citado por Sarmiento, 1998 a,16)

Reencontramos assim, uma ideia de **autonomia** com intimas ligações ao conceito de **liberdade**, entendida como a **possibilidade de construção dos princípios que orientam a própria acção** .

A ideia de autonomia desta forma composta, que parece ser de independência⁸⁸, não o é em termos absolutos. Ela é antes de interdependência⁸⁹. Tal como o dá a entender Barroso (1996b, 17) *“A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações...”*. Adita ainda este autor que *“...podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras...”*(*ibid*). A reforçar esta noção de **relatividade** da autonomia, acresce a ideia aportada por Friedberg de que a capacidade de opção (autonomia) dos actores, é sempre limitada por questões de

⁸⁸ Entendida esta, segundo adianta Moura (1999, 85), como a situação *“...onde o sujeito assume o completo poder/controlo em completa oposição ao poder controlo exercido por outros. Ser autónomo implica, desta forma, um corte radical e uma ausência total de qualquer dependência dos outros.”*

⁸⁹ cf. Moura, 1999, 85-86.

condicionamento cultural, social ou material, alicerçadas num “...conjunto de estruturas e de regulações englobantes.”(1995, 16).

Assim sendo, neste conceito de autonomia aplicado aos indivíduos enquanto actores sociais, parece-nos poder incluir, uma espécie de dimensão simoniana⁹⁰ da autonomia, que remete para as limitações próprias do ser humano (não somos capazes de ser totalmente autónomos, por condicionalismos “naturais”), por um lado; por outro lado, para uma dependência, em diferentes formas e graus, dos sistemas dos quais fazemos parte, enquanto seres sociais. Contudo, se é verdade que o comportamento dos diversos actores sociais se baliza entre limites naturais, culturais, sociais, materiais, organizacionais, não podendo aceder à autonomia absoluta, na perspectiva de autores como Friedberg (1995), Sarmiento (1998a) ou Lima (1998), o comportamento do actor social, não se vê completamente restrito às estruturas e regulações existentes, antes pelo contrário ele angariará sempre margens de liberdade (por mínimas que sejam) que usará para “...bater o sistema...” (ibid, 148). O que está em causa é o próprio conceito de actor social, entendido como alguém a quem o poder de interpretação autónoma da realidade, não é totalmente subtraído, nem se vê completamente diluído pela herança colectiva constituída pelas maneiras de sentir de pensar e de agir, ou por outros mecanismos de regulação (como sejam, por exemplo, os de ordem normativa)⁹¹. A este propósito afirma Canário (1996, 145) , que “...mesmo o prisioneiro, sujeito ao regime mais rigoroso, mantém capacidade de escolha e de decisão(colaborar ou não com os carcereiros, por exemplo)...”⁹².

Emerge assim a ideia de que, por mais regulamentado que seja um sistema, **existirão sempre margens de manobra**, para que haja lugar a interpretações diversas e a heterogeneidade no cumprimento das regras.

⁹⁰ Herbert Simon (1965), referindo-se ao processo de Tomada de Decisão, postula que o indivíduo, enquanto tomador de decisões, é um ser de *Racionalidade Limitada*, não só porque a sua capacidade individual de recolha e análise de informação (elemento imprescindível para o processo decisório) é “naturalmente” limitada, mas também porque as organizações onde ele se inscreve, limitam a sua faculdade de decidir (através de processos como a *divisão de tarefas, os padrões de desempenho, os sistemas de autoridade, os canais de comunicação, o treino e doutrinação...*). A este propósito confrontar ainda Chiavenato (1983, 388-390).

⁹¹ Cf. Rocher (1999)

⁹² Entoa o poeta: ...”não há machado que corte, a raiz ao pensamento...”

Decorrente da sua aceção de conceito relacional⁹³, assume-se então uma autonomia que ganha foros de **relatividade**, pelos condicionamentos de índole diversa (naturais, sociais, organizacionais, culturais, materiais, institucionais) a que está sujeita. Todavia, não sendo esses condicionamentos suficientes para a suprimir, até por que, ela é, na percepção de Sarmiento, **um princípio inerente à natureza produtiva de toda a acção social** (cf. 1998a, 18), surge assim também, uma autonomia observada como algo insofismável na própria acção humana.

É este tipo de autonomia (encarada na sua dupla perspectiva de **inevitabilidade** e de **relatividade**) própria do ser humano (entendido como actor social) que julgamos também poder observar em vários *locus* do sistema educativo. Usando alguma personificação, consideramos por isso, poder aduzir ao próprio sistema educativo, esta qualidade de actor social, não só por que também ele é constituída por actores sociais, mas também pelo entendimento de que aporta características que lhe permitem tornar-se, nos seus vários *locus* um leitor autónomo de realidade, sem prejuízo da ideia de que, tal autonomia é, também ela relativizada por dependências várias dos sistemas mais vastos em que se inscreve.

4.2. A Autonomia Sociológica da escola

Autores como Sarmiento (1998 a), Barroso (1996 b), Canário (1996) e Lima (1991), aproximam-se desta ideia da relatividade e de inevitabilidade autonómica no campo da educação (que é o que nos interessa perceber) contribuindo para uma ideia de autonomia que, sendo relativa (por condicionalismos diversos - de ordem burocrática, institucional,...- que ocorrem no *campus* educativo), é também apanágio da escola⁹⁴ (leitura que pode encontrar explicações, na nossa aceção,

⁹³ “A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações..”) (Barroso, 1996 b, 17) .

⁹⁴ Barroso (1996 a) declara a este propósito a existência de “autonomias clandestinas” e de “autonomia construída” em oposição a “autonomia decretada”, Canário (1996), formula a ideia referindo-se a uma organização a um tempo “compreensível e imprevisível” e Lima (1991) fala de “infidelidade normativa” e da escola como, *locus de produção e locus de reprodução*. Explicita ainda este autor, referindo-se às *infidelidades normativas* existentes na escola, que “....não perspectivamos esta infidelidade como um mero desvio, com carácter de excepção, mas antes como um fenómeno típico que pode caracterizar os actores educativos e a acção organizativa escolar...” (1991, 146).

numa análise em que imperam elementos oriundos dos modelos *Político, de Ambiguidade, Sistémico, Institucional* e de uma concepção *Fractalizada e Institucionalizada* das organizações escolares⁹⁵).

Sarmento (1998a) fala desta autonomia relativa do sistema educativo (num decrescendo que ocorre do nível macro até ao nível micro dos diversos actores educativos que se movimentam em cada escola) da forma que segue:

Autonomia relativa da educação face à estrutura social- podendo beneficiar de alguma **liberdade estrutural** (que “....*reside nas formas de acção e no modo de disposição dos recursos e das relações...*”-ibid, 16) pelo facto de não replicar o modelo de “...*estrutura típica do modo de organização social capitalista, assente no mercado...*”(ibid), a educação vê-se todavia limitada na sua autonomia por uma dependência funcional da sociedade, assente na ideia de que, reproduzindo o sistema social, não é alheia às suas formas de constrangimento que podem ser simbólicas ou económicas, ou ainda veiculadas pelos “...*dispositivos reguladores constitutivos do ‘sistema educativo...*’ ”(ibid, 18), que mais não fazem do que transportar a racionalidade dominante. Assim, as balizas entre as quais se joga a autonomia a este nível entendida, são explicadas, no nosso entendimento:

- por um lado, por uma não inadiável vinculação a modelos e formas de organização procedentes do mundo do mercado;
- por outro lado, por uma perspectiva **sistémica**, onde a tónica é colocada em mecanismos osmóticos e de interdependência entre as diversas partes que constituem o sistema social; Readquire-se também uma forma de relativização da autonomia, assente em boa parte, em explicações que nos parecem ser oriundas de perspectivas **institucionalistas**, em que se recuperam critérios de legitimação social criados à luz daquilo que a sociedade divulga como modelar (as aludidas formas de constrangimento simbólicas do sistema social sobre a educação); isto para além das limitações impostas por outros dispositivos reguladores (que nos remetem para fórmulas explicativas vinculadas aos **modelos burocráticos**) ou ainda para constrangimentos económicos (cujas racionalidades nos fazem remanescer as lógicas de mercado).

Autonomia relativa das escolas face ao sistema educativo- Segundo Sarmento(1998b, 16), a escola é uma organização com especificidades que

⁹⁵ Modelos e Perspectivas que, oportunamente, dilucidámos .

fomentam este tipo de autonomia, por razões que se prendem quer com as altas qualificações de alguns dos seus profissionais (à qual é entregue a coordenação das actividades, o que faz com que no *centro operacional da organização*⁹⁶, a coordenação do trabalho seja entregue à *standardização das qualificações*,⁹⁷ com tudo o que de potencialmente autónómico isso induz)⁹⁸, quer com o facto de “...os seus membros mais numerosos (os alunos) serem compulsivamente mobilizados e sujeitos a processos de socialização que não são por eles escolhidos...” (ibid), o que, a acrescer à ausência de objectivos perfeitamente definidos e amplamente abrangentes⁹⁹ (**modelo de Ambiguidade**), deixará o campo aberto à prevalência de formas de regulação fortemente imbuídas de um carácter simbólico, evidenciadas na “....*negociação contínua dos sentidos para a acção*...”¹⁰⁰ (ibid, 16), potenciando-se assim a possibilidade de cada escola construir o seu próprio caminho (não só nos objectivos, como nos critérios de eficácia, como ainda nas formas de a atingir) e contradizendo-se a ideia da existência de normas universais de eficácia.

Autonomia relativa dos diversos actores educativos- sobrelevando o conceito de “*autonomia construída*” de que fala Barroso¹⁰¹, e atribuindo-lhe o sentido de “...*uma dimensão inerente a toda a acção social*...”, concede-se uma relatividade desenhada no “...*jogo interactivo realizado entre os vários actores escolares*...” (Sarmento, 1998a, 17-18), num arranjo (mais do que possibilitado) potenciado pela ausência de orientações claras e perfeitamente definidas e pela diversidade de actores sociais (e respectivas multi-lógicas e pluri-interpretações da realidade) permitidos (e desejados?) no seio da escola, e limitado quer pelas “..*disposições reguladoras sobre os contextos locais*...”, quer pelas capacidades locais de “...*realizar a diferença*...”, (ibid, 17-18). É possível ter, deste nível de autonomia, uma leitura do tipo **político** (quando são mencionadas disposições multiformes e

⁹⁶ Cf. a este propósito Mintzberg (1995), que divide a organização em cinco componentes básicas: o vértice estratégico, a linha hierárquica, a tecnoestrutura, a função logística e o centro operacional.

⁹⁷ Sobre este assunto sugere-se ainda a consulta de Mintzberg (1995) que aponta a *standardização das qualificações* como um dos cinco mecanismos de coordenação do trabalho nas organizações.

⁹⁸ A este propósito cf. também Alves (1999, 29) que sustenta já haver alusão a este entendimento da liberdade própria da acção docente no tempo de Salazar, nomeadamente por parte do director-geral (mais tarde ministro) Pires de Lima que refere “....*Um professor quando trabalha não pode deixar de ter liberdade*....”.

⁹⁹ Induzido também, e em parte, por um espaço caracterizado pelo “...*celularismo do trabalho pedagógico, pela fragmentação e pelo individualismo*...[e que é]...*atravessado por uma disputa de sentidos, pela débil articulaçãoestando continuamente ameaçado de desagregação e de anomia*...” (Alves, 1998, 25)

¹⁰⁰ Que pode inclusivamente, e ainda na perspectiva de Sarmento (1998b, 18), subverter a própria regulação normativa das escolas, através da interpretação local das normas estatais.

¹⁰¹ E que se opõe, ainda na perspectiva de Barroso ao conceito de “autonomia decretada” (1996a, 167-189).

multirracionais da realidade), mitigada, no caso dos professores, por mecanismos isomórficos oriundos do campo **institucionalista**, e que induzem “...a criação de *códigos comuns de reconhecimento entre os professores...prova da similitude de propósitos e sinal de pertença ao mesmo grupo profissional...*” (ibid, 18) ou ainda por decorrências do modelo **comunitário** que remete para “...uma comunidade sustentada por um sistema de valores que reforça a codificação unívoca de práticas e o entendimento comum dos objectivos da organização..”(Estevão, 1998, 191). E, se pelo lado do entendimento da autonomia dos vários actores escolares, é possível encontrara também uma leitura **fractalizada e de ambiguidade** das organizações escolares (ao ser referida a ausência de orientações claras), a alusão aos **modelos burocráticos** (quando são referidas “....disposições reguladoras sobre os contextos locais...”-Sarmiento, 1998a,18), não deixa de alinhar pela explicação de certos constrangimentos a esta autonomia.

Esta reinterpretação da autonomia proposta por Sarmiento, com especial incidência na sua difusão pelos vários níveis do sistema educativo, pode ser explicitada, de forma resumida, no quadro que segue:

Locus da Autonomia Relativa	Estímulos à Autonomia		Constrangimentos à Autonomia	
	Ideias Chave	Corrente(s) teórica(s) e principais elementos explicativos	Ideias Chave	Corrente(s) teórica(s) e principais elementos explicativos
Autonomia relativa da educação face à estrutura social	-A educação não reproduz o modelo estrutural típico de organização social capitalista (assente no mercado). É-lhe por isso reconhecida alguma liberdade estrutural (na forma como se organiza) ;	-Concepção Fractalizada e Institucionalizada das Organizações Escolares ¹⁰²	-Dependência funcional da sociedade, porque está inserida no sistema social, reprodu-lo e dele recebe <i>inputs</i> , de ordem económica, simbólica ou normativa;	-Modelo Sistémico ¹⁰⁵ -Modelo Institucionalista ¹⁰⁶
Autonomia relativa das escolas face ao sistema educativo	As altas qualificações profissionais dos professores, que fomentam a auto	-Modelo-Político ¹⁰³ -Modelo de Ambiguidade ¹⁰⁴	-Disposições reguladoras sobre os contextos locais;	-Modelo Burocrático ¹⁰⁷

¹⁰² Embora por via do seu contacto osmótico com o meio, se reconheçam à Escola condicionalismos impostos por “autoridades” como: o Estado, o Mercado, a Sociedade, a Educação, admitem-se ao mesmo tempo, formas e especificidades organizacionais relativas, fruto de uma reconhecida originalidade de regulação social, assente na prevalência de uma pluralidade e diversidade de processos e de interpretações.

¹⁰³ Expondo, ao nível organizacional, uma pluralidade de interesses em jogo e uma diversidade de estratégias mobilizadas, contempla uma vertente política de leitura das organizações.

	regulação do trabalho, por um lado, os processos de socialização a que os alunos, são sujeitos e que não foram por eles muitas vezes escolhidos, por outro lado, a acrescer à ausência de objectivos perfeitamente definidos e amplamente abrangentes da diversidade de actores educativos, transformam a escola num <i>campus</i> especialmente propício ao surgimento de uma capacidade de realizar a diferença, no que respeita aos objectivos, aos critérios de eficácia e à forma de a atingir.	-Concepção Fractalizada e Institucionalizada das Organizações Escolares	-	
Autonomia relativa dos diversos actores educativos	Baseada na possibilidade de existência de "construções" interactivamente conseguidas (no contexto da acção social facultada);	-Modelo Político de Ambiguidade	No caso dos professores, um sentimento de pertença a um grupo profissional, induzido por um mesmo nível de formação, que potenciará alguma homogeneidade de práticas, de objectivos, uma linguagem comum e um mesmo sistema de valores.	-Modelo Institucionalista -Modelo Comunitário ¹⁰⁸

Quadro III-Estímulos e Constrangimentos à Autonomia nos vários locus do sistema educativo

¹⁰⁴ Em que se aponta a escola como uma organização com *metas ambíguas, tecnologias pouco claras, preferências mal definidas*, que facilita o surgimento de originalidades, construídas caso a caso.

¹⁰⁵ Que, assumindo a aplicabilidade organizacional das características de um sistema, nomeadamente a inter-relação entre as partes que o constituem, e a abertura reactiva da organização ao meio, admite o condicionamento de cada uma das partes pelas forças que a envolvem.

¹⁰⁶ Avocando a ideia da existência de padrões que a sociedade divulga como modelares, sustenta que esses modelos se constituem condicionalismos à originalidade.

¹⁰⁷ Privilegiando a questão da dominação racional, não deixa de fora a oportunidade de regular com base na homogeneidade, distinguindo o aparato normativo como instrumento de controle.

¹⁰⁸ Em que prevalece a homogeneidade e a unicidade em ordem a valores comumente assumidos, determinantes de um sentido de pertença e integrador que potencia a dissipação conflitual da organização.

Da análise assim efectuada, ressalta uma autonomia jogada entre dois elementos dominantes (**inevitabilidade e relatividade**) que são reencontrados num sistema educativo atravessado verticalmente por matizes autonómicas que ganham *nuances* diversas nos seus vários *locus*. Da leitura do quadro, parece-nos poder adiantar que a autonomia desta forma percebida, pode ser explicada, essencialmente, por elementos procedentes de perspectivas **institucionalistas, de mercado, políticas, sistémicas, fractalizadas, de ambiguidade e burocráticas** (umas das quais ilustrando-lhe fundações e outras sobrelevando-lhe embargos e constrangimentos e, consequentemente, relativizando-a).

Interessante nos parece fazer notar que, na percepção até aqui conseguida, estímulos à autonomia da escola, encontram esclarecimento em visões **políticas, fractalizadas**, e de **ambiguidade**, enquanto que a sua relativização é explicada por perspectivas **burocráticas, institucionalistas, de mercado e sistémicas**.

Surge assim uma autonomia vista, no contexto educativo, como uma inevitabilidade, determinada por características que começam, num plano mais geral e localizado a montante, por *uma não coincidência entre o modelo estrutural típico de organização social capitalista (assente no mercado) e as formas de organização do sistema educativo*, a que se juntam algumas especificidades da organização escola (*formas de regulação assentes na estandardização das qualificações, diversidade de actores e de lógicas que a escola inclui, trabalho docente tradicionalmente isolado e debilmente articulado, ausência de objectivos perfeitamente claros e abrangentes*) e, num último patamar, em *interpretações autónomas da realidade que encontram a sua génese no próprio conceito de actor social*. Encontra-se deste modo, no contexto educativo, a ideia de uma inevitabilidade autonómica que se constrói nos jogos em que cada escola, cada aluno, cada professor, cada encarregado de educação, cada funcionário não docente,... (entendidos como actores sociais) se revê e protagoniza de forma mais ou menos empenhada, mais ou menos consciente, com recurso a manobras de poder¹⁰⁹ (também elas mais conscientes, mais ou menos assumidas) possibilitadas pela existência de um contexto, em que desde montante do

¹⁰⁹ Entendendo, à semelhança de Macedo (1991, 130), “...*poder como relação, negociação, análise estratégica operatória que permite ‘medir’ as forças em presença....*”. Cf. também Martin (s/d, 3 e s.) e Melo(s/d, 35).

sistema educativo a jusante do mesmo, não vão faltando espaços de possibilidade autonómica.

As limitações a esta espécie de *autonomia própria da organização escolar*, surgirão:

- de forma burocrática, por via da normativização;
- de forma institucionalista, através de padrões divulgados como modelares (que podem ser de ordem nacional¹¹⁰, ou local¹¹¹);
- de forma mercantilizada, por via dos constrangimentos económicos que se estabelecem entre as diversas partes do sistema social (entendendo o sistema educativo como parte integrante daquele e, numa perspectiva sistémica, aceitando os mecanismos osmóticos e de interdependência entre as diversas partes que constituem um sistema).

Neste entendimento, o ensaio de uma autonomia modelar, imposta através de um decreto, inscrever-se-á mais no campo dos constrangimentos à autonomia própria da escola, do que como um estímulo àquela¹¹². Canário (1996, 145), ilustra de forma assaz interessante este ponto de vista ao referir que :

“Quando a administração decide decretar a ‘autonomia’ das escolas, conferindo ao conceito uma conotação normativa, está, de facto, a colocar os estabelecimentos de ensino numa situação de duplo constrangimento que nega a sua autonomia, confrontando-os com uma situação paradoxal clássica do tipo ‘ordeno-te que não me obedças’, no caso vertente, ‘ordeno-te que sejas autónomo’”.

¹¹⁰ As “...lógicas e principais tendências em termos de orientação e organização do sistema político-administrativo vigente” de que fala Verdasca (2002, 72).

¹¹¹ O costume local, o “sempre se fez assim...”

¹¹² Numa leitura verisemelhante Lima adianta que “Instituindo-se entidades englobantes e categorias abstractas, do tipo ‘a escola’ ou a ‘comunidade educativa’, sem atribuir poderes e competências a agentes concretos....restringe-se de facto os usos potenciais da autonomia...”(2002, 31).

Conclusão

Da atenção que nos mereceu o conceito de autonomia, resultou uma aproximação de onde, num primeiro ímpeto, ressalta uma possível perspectiva jurídica (salientando a possibilidade de praticar actos jurídicos, pelos quais se responde perante o sistema judicial), que resulta de certa forma eclipsada pela aparentemente assumida intenção de apresentar uma autonomia impregnada de fragrâncias políticas, ao ser avançada, uma presumível comunidade educativa responsável, pelos projectos autonómicos locais. Quer a constituição deste ente (onde pontilham elementos provenientes de vários contextos- o familiar, o económico, o cultural, o profissional...-portadores de lógicas e linguagens diversas) quer as competências que lhe são atribuídas, deixam de certa forma aberta a possibilidade de uma leitura política da autonomia desenhada (que o normativo que analisamos parece, à primeira vista, propor), interessada em responder aos desafios da heterogeneidade e diversidade local.

Todavia, a ser verdadeiro, tal desiderato não se compadeceria com o monolitismo de uma autonomia modelar (com prescrições gestionárias precisas), seguindo os ditames de um modelo único no que à sua primeira fase (o nível zero da autonomia) respeita. Assim sendo, na acepção preconizada, fica o aspecto político da autonomia proposta, relegado para uma mera assunção de cariz institucionalista.

Para além desta, uma outra questão que rotulamos de importante, é que, na perspectiva construída, a autonomia assim architectada, apenas abre a **possibilidade**, laborando o **equívoco de entender que criou a capacidade generalizada** (envolvendo este conceito quer elementos relacionados com *aplicabilidade*, quer com *aspectos volitivos*) da sua própria consecução.

Este quadro de redução da autonomia a um lugar de mera *possibilidade normativamente consagrada* sairá, na perspectiva que construímos reforçado pelas indefinições percebidas nas lógicas que presidem à autonomia proposta, pelo afastamento entre os discursos e as práticas oficiais e ainda pelas dissensões académicas possíveis de constatar, entre as vantagens e desvantagens aduzidas aos sistemas educativos centralizados e descentralizados (elementos que, com alguma razoabilidade, se crê poderem

actuar sobre a *vontade* dos actores educativos e, segundo o constructo concebido, sobre a sua capacidade de consecução do modelo proposto) .

Seguindo o entendimento de que a autonomia apresentada faz deslocar a tónica do centro para a periferia, que encontra no seu extremo situado mais a jusante o indivíduo, uma outra dimensão da autonomia, procurámo-lo no *campus* da acção social, onde se procuram explicações para os constrangimentos e estímulos que se colocam à acção dos indivíduos no seio das organizações.

A leitura nesta perspectiva conseguida, aponta para uma autonomia matizada de um carácter de *inevitabilidade* (quando se concede que ela é um princípio inerente à natureza produtiva do ser humano, enquanto ser social) e de *relatividade* (porque constantemente sujeita a constrangimentos diversos, de ordem cultural, económica, institucional,...). Não sendo, no constructo teórico montado, qualquer destas características dotada de uma determinação totalitária, a autonomia desta forma preconizada, inscreve-se e conquista-se no jogo interactivo consubstanciado entre a natureza produtiva do ser humano e os constrangimentos sobre ela pendentes.

Algumas das singularidades encontradas no sistema educativo (*a não coincidência estrutural entre o modelos de organização oriundos do mundo do mercado e as formas de organização do sistema educativo, a standardização das qualificações indutora de um trabalho docente tradicionalmente isolado e debilmente articulado, a diversidade de actores e de lógicas que a escola inclui e respectivas interpretações autónomas da realidade, a ausência de objectivos perfeitamente claros e abrangentes*) sustentam a hipótese de que o mesmo pode igualmente ser dotado de uma (também ela *inevitável e relativa*) autonomia como característica intrínseca do próprio sistema, possibilitada pela especificidade de, sendo um ambiente onde interagem inúmeros actores sociais, (diversas lógicas e multirracionalidades), ser ainda um *campus* onde, as características supra referenciadas (determinando a existência de espaços de autonomia em vários *locus* do mesmo) possibilitam também uma especial receptividade ao próprio conceito de acção social.

Assim sendo, uma autonomia decretada e modelar, só viria contradizer e servir de entrave às autonomias “naturalmente” existentes, quer por inaplicabilidade do modelo, quer por morbilização das vontades.

Resumindo diríamos poder sustentar, que o Decreto Lei nº 115-A/98, faz avançar um conceito de autonomia que, para além da necessária e implícita referência jurídica, intenta aparentemente sobrelevar uma pretensa característica política e de abertura à diversidade, contradicente com uma autonomia modelar (de modelo único) que propõe, e que refuta e obstaculiza as autonomias que o sistema educativo, pelas suas especificidades, “naturalmente” comporta. Deixa também assim por esclarecer (o que entendemos como factor de desmobilização), as opções societais e lógicas de fundo preconizadas. Abre-se desta forma caminho a uma espécie de “autonomia cosmética”, potenciada depois, de forma burocrática, por via de uma normativização por demais evidente¹¹³ e de forma institucionalista, através da divulgação de padrões tidos como modelares.

Para além disso (embora não se inscrevam no âmbito deste trabalho intenções prescritivas ou de construção de modelos alternativos) arriscamos como corolário acrescentar (sendo no entanto esta uma posição que padece de grande indutividade e, por isso mesmo, com limitado valor explicativo), que a autonomia preconizada corre o risco de ocupar o espaço que poderia ser preenchido pela inovação (quicá seguindo a pista deixada por Sarmento¹¹⁴ ao propor a teoria dos “acontecimentos críticos”¹¹⁵ de Woods para responder à questão: Como nascem as escolas de projecto?), esta sim, no nosso parecer, com aptidão de preenchimento dos espaços autonómicos que surgem ao longo do sistema educativo, e com potenciais méritos de originar projectos verdadeiramente significativos. Um outro campo teórico que se nos assemelha

¹¹³ Embora tenhamos consciência de que são muitos mais, é possível inventariar, na **Agenda do Profissional de Educação 2003-2004**, distribuída pela Federação Nacional dos Sindicatos da Educação aos seus associados, um total de 348 instrumentos normativos (entre Leis, Decretos-lei, Decretos-regulamentar, Portarias, Despachos e Circulares) que regulamentam diversos aspectos da vida da escola,

¹¹⁴ Sarmento (1998 a, 23 e s.)

¹¹⁵ Acontecimentos que, não tendo sido intencionalmente planeados como críticos, ganham este estatuto pelo reconhecimento *à posteriori* da sua significância para a maioria das pessoas envolvidas, e pelo “...*profundo sentimento de enraizamento dos professores relativamente a si e à sua profissionalidade...*” que provocam, “...*ao mesmo tempo que afectam significativamente a aprendizagem dos alunos...*”(Woods, citado por Sarmento, 1998 a, 23), operando “... *na escola um efeito de reanálise dos sistemas de pensamento sobre os quais repousava a interpretação dos comportamentos e acções...*”(ibid, 23-24). A escola apossar-se-á destes acontecimentos, projectando-os no tempo, com recurso a processos de planeamento (mais ou menos formalizados) a que não serão estranhos coligações entre pelo menos alguns membros da organização (incluindo dirigentes) que potenciarão mecanismos de liderança e a superação da não cooperação e mesmo do conflito.

não dispiciendo (e que nos parece poder encontrar conexão com a teoria dos acontecimentos críticos) para a explicação das alternativas às soluções estandardizadas para a mudança na escola, é o protagonizado por Conley, Dunlap e Goldman (2000, 229 e s.) ao referirem soluções baseadas no “poder facilitador”, entendido este como o exercício, por parte dos dirigentes, das prerrogativas que o seu lugar na estrutura lhe garante, para “...*poderem criar ou manter condições favoráveis aos subordinados para aumentar o seu desempenho colectivo e individual...*” (ibid, 230)¹¹⁶.

¹¹⁶ A facilitação incluirá, da parte do director executivo, uma atitude de permanente atenção às aspirações, apetências e competências dos restantes actores educativos, para assim poder prever: a organização de fontes de recursos que sirvam de suporte a actividades (ocasionais ou planeadas), a criação de sinergias por agrupamento de pessoal (de duração variável) com base em interesses ou competências comuns, a monitorização das actividades com fins de promoção do reforço (e da eventual passagem de “acontecimentos críticos” a “...*actos fundadores de novas lógicas...*” no dizer de Sarmiento-1998 a, 23), a circulação de informação, a criação de *lobbies informais*.....

Capítulo IV

Formalização Local da Autonomia : O Projecto Educativo Modelo do Dec.Lei nº 115- A/98 de 4 de Maio

Índice

Introdução 80

1.Projecto Educativo-contributo para uma clarificação do conceito 81

1.1.Projecto Educativo-Uma Tipologia 81

1.2.Em busca dos sentidos do Projecto Educativo 83

1.3.O Projecto Educativo em alguns normativos que o consecucionam 88

2.Projecto Educativo - do constructo teórico à sua concretização

ou

Projecto Educativo Modelo-a versão cosmética do Projecto Educativo 98

Conclusão 112

Introdução

O estudo da autonomia proposta pelo Dec Lei nº115-A/98 de 4 de Maio, faz-nos adquirir um outro aspecto que é o de uma espécie de Legitimação Formal da Autonomia preconizada, feita à luz da construção de um instrumento da sua consecução. Assim, o normativo em estudo, ao postular que

“Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões.....no quadro do seu projecto educativo...” (artº 3º, ponto 1)

ou que

“O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas...” (artº3º, ponto 2)

parece apontar um caminho para o desiderato autonómico pretendido, que passa pela construção de uma série de documentos tendentes a uma certa formalização da autonomia e garantes da sua legitimação. Fala-se assim do Projecto Educativo, do Regulamento Interno e do Plano Anual de Actividades. Todavia, ao Projecto Educativo cabe um lugar de destaque, neste conjunto de documentos que constituem o instrumento de formalização da autonomia. Defendemos este entendimento¹¹⁷, não só pela distinção que dele faz a literatura da especialidade, mas por duas outras ordens de razões:

-porque é nele que se *“...afirma a política educativa a seguir pela escola”*¹¹⁸...”(Diogo, 1998,8);

-porque(como defenderemos no articulado que segue), quer o Regulamento Interno, quer o Plano Anual de Actividades, podem ser entendidos, na perspectiva que defendemos, como partes integrantes de

¹¹⁷ Que aliás não é inédito. Já Diogo (1998, 8), a este respeito postula que, *“...é ao Projecto Educativo que cabe a primazia....”*.

¹¹⁸ *“Projecto Educativo-o documento que consagra a orientação educativa da escola,no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”* (Dec. Lei nº 115-A/98) .

uma ideia de Gestão Estratégica que responde, no caso da escola, pela designação de Projecto Educativo¹¹⁹.

Colocaremos assim, no centro da reflexão que o presente capítulo propicia, o Projecto Educativo¹²⁰, intentando prospectar-lhe os sentidos e problematizá-lo à luz de perspectivas diversas.

1. Projecto Educativo-contributo para uma clarificação do conceito

1.1. Projecto Educativo-Uma Tipologia

Sem querer explorar a questão da polissemia do conceito, (até por que, a actual fase do debate, no campo educativo, permite-nos aceitar, com alguma razoabilidade, a garantia de que o conceito de Projecto Educativo não será facilmente “confundido” com significados oriundos de outras áreas do saber), não deixaremos, no entanto, de retomar o postulado por Carvalho e Afonso (1993, 16 e s.) que apresenta vários tipos de Projectos:

-O Projecto de Finalidades

caracterizado por estabelecer “...sobretudo, valores, grandes perspectivas, em torno das quais o acordo é facilmente encontrado. Tem características predominantemente ideológicas e políticas, inserindo-se o seu desenvolvimento na dimensão de um tempo longo. O consenso é adquirido dado o grau de generalidade dos seus enunciados...”(ibid)

Neste tipo de projecto caberá a designação de Boutinet (na citação de Carvalho e Afonso, bid, 18) , ao falar de Projecto Educativo, como um projecto

¹¹⁹ Albalat (citado por Diogo, ibid, 25), integra no Projecto Educativo, como anexos, quer o Plano Anual de Actividades, quer o Regulamento Interno, quer ainda um conjunto de outros documentos, como sejam a Planta do edifício, o Calendário Escolar, o Projecto de Orçamento, etc. Por sua vez, no Dec.Lei nº43/89 de 3 de Fevereiro (o normativo quer operacionaliza, pela primeira vez, a ideia de Projecto Educativo), se postula que “O projecto educativo traduz-se...na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares.”(artº 2º, ponto 2). Pela nossa parte, e seguindo esta orientação, apresentaremos o Projecto Educativo como instrumento de desenvolvimento de uma ideia de Gestão Estratégica (como justificaremos), envolvendo duas fases: uma primeira de âmbito genérico, tendente à definição dos valores e grandes linhas orientadoras das escolas (a que os diplomas legais se referem como Projecto Educativo) e uma segunda fase de construção dos instrumentos de operacionalização dessa ideia de escola (que inclui o Plano Anual de actividades, o Regulamento Interno e outros instrumentos de planeamento);

¹²⁰Incluindo no seu conceito, quer o Plano Anual de Actividades, quer o Regulamento Interno, como partes atinentes à operacionalização das orientações assumidas.

identificado sobretudo pelo seu grau de generalidade e por assentar sobretudo na apresentação de finalidades, o que lhe garante uma “...forte capacidade mobilizadora e agregadora...” (ibid), mas que exige ao mesmo tempo uma componente operacional que será garantida pelo Projecto Pedagógico¹²¹ (que surge assim como complemento do primeiro).

-O Projecto Autoritário

“Este projecto é estruturado, impulsionado e avaliado por uma equipa dirigente que, enquanto tal, é admirada ou temida. Evoluindo rapidamente no âmbito de um quadro de referências...”(ibid, 19)

Poderá conduzir a atitudes de seguidismo consciente ou inconscientemente interiorizado, afastando “...um protagonismo autêntico do grupo escolar implicado”, ou a uma conflitualidade que não obedece a uma lógica de “....superação positiva dos antagonismos...”, mas que veicula a “...exclusão dos pontos de vista contrários...” (ibid). Este tipo de projectos pode esconder processos de legitimação do poder de que ele mesmo depende.

-O Projecto Democrático

Sendo um projecto de grupo, assenta na participação, na negociação e contrato, em ordem à consensualidade, não excluindo alguns níveis de conflitualidade. Distribui a responsabilidade pelos diversos actores que nele participam, conferindo no entanto aos dirigentes um estatuto especial, já que a eles caberá moderar e diluir o conflito, ser os principais responsáveis pela execução das políticas assumidas e garantir a democraticidade dos processos.

As “...estratégias organizativas...terão de ser...flexíveis, ou seja, consequência e garantia das próprias vivências participativas...”(ibid, 21)

-O Projecto Programático

Adstrito à pedagogia por objectivos, sobreleva “...preocupações com a racionalização dos procedimentos e a respectiva avaliação....”(ibid, 18)

¹²¹ No caso do Dec Lei nº 115-A/98, o Plano Anual de Actividades.

-O Projecto Misto

É, no essencial, uma manta de retalhos, constituída por um conjunto de projectos diversos que, *“na sua pluralidade, não atingem plataformas de concertação capazes de, por si, articularem e rendibilizarem....os esforços despendidos...”*(ibid).

Conseguida esta tipologia, a questão que se nos assemelha razoável, colocar a seguir é:

-Que tipo de projecto é o Projecto Educativo preconizado pelo Dec.Lei nº 115-A/98?

A resposta a esta questão, coloca em agenda, a inevitável procura de possíveis sentidos e orientações do conceito.

1.2.Em busca dos sentidos do Projecto Educativo

Segundo Formosinho,

“O Projecto educativo não é....um desenvolvimento natural de outros instrumentos organizacionais já introduzidos....É um instrumento ao serviço da nova escola.” (1991, 5)

A *nova escola* a que o autor se refere, encontra a sua primeira formulação nas Propostas de Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas, a que já houve alusão no presente trabalho (cf. capítulo III) e impõe uma questão:

Que Nova Escola é esta de que fala Formosinho, em ordem a cuja consecução surge, instrumentalizado, o Projecto Educativo?

Se quisermos retomar a definição de Costa, na citada proposta jurídica

“A escola é entendida....como comunidade educativa, inserida num sistema administrativo descentralizado, dotada de autonomia suficiente à definição do seu projecto educativo (de acordo com os princípios da diversidade curricular, pedagógica e administrativa), separando, em termos de estrutura organizacional, a direcção (participada) da gestão (tecnicamente competente)...” (1991, 59)

Permite-se assim reencontrar os princípios da: descentralização, autonomia, diversidade, democraticidade, integração comunitária, participação e eficácia, que, como anteriormente apontado (vidé Capítulo III), são orientações retomadas de alguns importantes normativos (a Lei nº 46/86 de 14 de Outubro e a própria Constituição da República Portuguesa) situados a montante da própria Proposta de Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas.

Surge desta forma, uma ideia de escola que reequaciona elementos atinentes a uma ideia de democracia participativa (vidé capítulo VI) destacando por exemplo o papel de intervenção da sociedade civil, não deixando no entanto de considerar desideratos de eficiência, que parecem anexáveis a perspectivas mercantilistas.

Todavia, parece evidenciar-se que, a actualização que da questão faz o Dec.lei nº 115-A/98, deixa em demérito critérios de natureza política e democrática, beneficiando outros de cariz *gestionária e estratégica*¹²².

Para se compreender o que queremos dizer ao sustentar este conceito de escola impregnado de elementos provenientes da *Gestão Estratégica*, importará, de forma necessariamente breve, colocar em paralelo o Decreto Lei nº 115-A/98¹²³ e alguns aspectos considerados importantes aquele desiderato teórico, intentando percepção onde efectivamente se cruzam, o que intentaremos levar a efeito nos quadros que seguem, o primeiro dos quais recuperando alguns dos apontados por Vinzant e Vinzant (na citação de Estevão, s/d, 6) *pressupostos teóricos da Gestão Estratégica*, e o segundo alguns componentes da corrente teórica em proémio, nomeadamente a *estratégia* e o *planeamento estratégico*, por serem aqueles que, na análise que fazemos, mais elementos de base fornecem, para a compreensão do desenho de Projecto Educativo, proposto no Dec.Lei nº 115-A/98.

¹²² “A *Gestão Estratégica* é, assim, apesar da dificuldade em encontrar uma definição universalmente aceite, um processo global que visa a eficácia, integrando o *planeamento estratégico*...e outros sistemas de gestão, responsabilizando ao mesmo tempo todos os gestores de linha pelo desenvolvimento e implementação estratégica; ela é um processo contínuo de decisão que determina a performance da organização, tendo em conta as oportunidades e ameaças com que esta se confronta no seu próprio ambiente mas também as forças e fraquezas da própria organização”(Estevão, s/d, 5)

¹²³ Que sustenta o actual regime de Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Não Superior, aportando, consequentemente, uma determinada ideia de escola.

Pressupostos teóricos da Gestão Estratégica	Orientações do Dec.Lei nº 115-A/98
Visão da Organização: -Sistema aberto	-A abertura da escola à comunidade onde se insere através de uma representatividade alargada e de alguma participação, é uma das propostas do normativo.
Orientação Temporal: -Futuro -Longo Prazo -Liga os processos estratégicos e operacionais	-O Projecto educativo tem um horizonte temporal de três anos. -O Plano Anual de Actividades é construído em função do Projecto Educativo.
Cultura: -Promove a capacidade da organização fazer escolhas.	-“Autonomia é o poder reconhecido à escola...de tomar decisões...”(artº 3º, ponto 1)
Liderança: -Exige um compromisso de longo prazo. -As equipas executivas de topo são as primeiras responsáveis pela implementação.	O normativo estipula, como um dos princípios orientadores da administração das escolas a “...estabilidade e eficiência da gestão escolar...”(artº 4º, ponto 1, alínea e)
Controlo Gerencial: -Sistemas de controlo interno. -Sistemas de controlo gerencial.	-Cabe à Assembleia de escola: .avaliar a execução do Projecto Educativo; .apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anula de actividades; .apreciar o relatório de contas da gerência; .apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola.

Quadro IV- Pressupostos Teóricos da Gestão Estratégica e a Escola proposta pelo Dec.Lei nº 115-A/98

Componentes da Gestão Estratégica	Definição	Aspectos sobrelevados pelo Dec. Lei nº 115-A/98 concorrentes com a definição
Estratégia	<p>“...ligada a qualquer processo de tomada de decisões que afecte toda a organização....”</p> <p>“... por um prazo temporal dilatado...”</p> <p>“....constitui... um conjunto de decisões e de acções que têm por finalidade assegurar a coerência interna e externa da organização...” (ibid, 2)</p> <p>“...implica....exercer actividades diferentes das organizações rivais ou exercer actividades semelhantes de um modo diferente...”(ibid, 4) o que inclui alguma valorização da inovação (ibid, 5);</p>	<p>“Projecto educativo- o documento que consagra a orientação educativa da escola....”</p> <p>“...aprovadopara um horizonte de três anos...”</p> <p>“....no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa...” (artº 3º)</p> <p>a “...identidade própria...” das escolas (preâmbulo);</p> <p>“...a diversidade e a flexibilidade de soluções...”(artº 4º, ponto 2, alínea c);</p>

	<p>“...tem a ver com os valores que se pretendem para a organização, especificando o que fazer...”(ibid, 3)</p> <p>Desdobra-se em programas.(cf.ibid, 5)</p>	<p>“...adequação dos recursos atribuídos às condições específicas da escola ou do agrupamento de escolas...” (artº48º, ponto 3, alínea f)</p> <p>Desenvolvimento da autonomia através de: “...gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais...” (artº49º, ponto 1, alínea a)</p> <p>“...gestão de um crédito global de horas que inclua.....o desenvolvimento de projectos de acção e inovação...” (artº49º, ponto 1, alínea b)</p> <p>“...Associação com outras escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais...” (artº49º, ponto 1, alínea i)</p> <p>“...adopção de normas próprias sobre horários, tempos lectivos, constituição de turmas e ocupação de espaços...”(artº 49º, ponto 1, alínea c)</p> <p>“projecto educativo-....no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa...” (artº 3º)</p> <p>Plano anual de actividades - o documento de planeamento....que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades....” (artº 3º, ponto 2, alínea c),</p>
Planeamento Estratégico	<p>Especifica como fazer. (cf.ibid, 3)</p> <p>“...mais preocupado com a eficiência...”</p>	<p>Plano anual de actividades - o documento de planeamento....que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos” (artº 3º, ponto 2, alínea c),</p> <p>-“Regulamento terno-o documento que define o regime de</p>

		<i>funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (ibid, artº 3º, ponto 2, alínea b),</i>
--	--	--

Quadro V- Estratégia, planeamento estratégico e a escola proposta pelo Dec.Lei nº115-A/98

Ressalta assim, do cruzamento entre a concepção teórica de Gestão Estratégica e as ideias veiculadas pelo Dec.Lei nº 115-A/98, uma certa e visível coincidência, sustentando a ideia de importação por parte deste, de um certo arsenal daquela, ficando deste modo colocado um desenho de escola que, não deixando de assumir uma orientação democrática, é portador de uma forte componente de natureza técnica que faz apelo, segundo Estevão (1998, 211-213), a racionalidades ligadas ao mundo da economia, invocando *“uma visão instrumental e mecanicista da organização e do próprio homem...”* (ibid, 213), e deificando leis do mercado como: a eficiência, a predominância das tendências de mercado, as virtudes da competição em ordem à diferenciação e à criação de imagens de marca e/ou de especializações vocacionadas para públicos específicos e não homogéneos (com recurso, no caso da escola ao discurso da autonomia).

Teoricamente, ao instrumento de concretização deste desiderato de escola caberá assim (cf. Costa, 1991, 65):

-realizar a diversidade da escola¹²⁴, criando uma identidade própria de cada escola, através da mobilização de uma possibilitada autonomia e da potenciação da diferença, não só como *atenção democrática à desigualdade*, mas também como *mais valia com valor de mercado* ;

¹²⁴ Entendida esta realização da diversidade como o exercício de *“...actividades diferentes das organizações rivais ou exercer actividades semelhantes de um modo diferente...”* (Estevão, S/d, 4). Parece-nos poder ler nesta “diferença”, não só um sinal de respeito democrático pela desigualdade (em ordem até ao desenvolvimento de alguns mecanismos compensatórios, nos casos em que tal se justifique) mas também uma mais valia de mercado, segundo os ensinamentos da Gestão Estratégica.

-realizar a diversidade na escola através da transmutação da sua fronteira (que, de física passa a ter um carácter eminentemente social), possibilitando assim a participação dos vários interessados no processo educativo e dando oportunidade à consolidação do próprio conceito de democracia na vida da escola¹²⁵;

-tornar-se instrumento de coerência e unidade do processo educativo, tornando-se assim um instrumento de eficiência organizacional, não só através da vinculação das diversas actividades e processos a objectivos e princípios de ordem superior, por todos assumidos, mas também com o recurso a instrumentos de planeamento, que fazem a definição de objectivos, organização e programação actividades e consagrando mecanismos de avaliação .

Todavia, se assim é, no plano teórico, será também assim nos principais¹²⁶ textos legais que operacionalizam o conceito de Projecto Educativo?

1.3.O Projecto Educativo em alguns normativos que o consecucionam

Ao prospectarmos o Dec. Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro (o normativo que operacionaliza, pela primeira vez no ensino público, a ideia de Projecto Educativo), encontramos, que

“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere...” (preâmbulo)

¹²⁵ Embora uma democracia que não perde de vista um certo controle da diversidade, por via quer de alguma prescritividade relativa a processos, quer pelo cariz eminentemente representativo que ostenta (relembremos, por exemplo, que o Dec.Lei nº115-A/98, determina que *“A assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa...”*-artº 8º, ponto 2 – e que *“O direito de participação dos pais na vida da escola....concretiza-se em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em acções motivadoras das aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projectos de desenvolvimento sócio-educativo da escola”*-artº41º, ponto 1)

¹²⁶ Esta designação de “principais”, não corresponde a uma intenção de sobrelevar os textos legais que propomos para análise, por qualquer outra qualidade que não seja o facto de um deles ser o primeiro dos normativos que operacionaliza a ideia de Projecto Educativo (o Dec. Lei nº43/89 de 3 de Fevereiro), e outro, o dispositivo que ainda hoje sustenta o conceito (Dec. Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio).

adiantando-se, no artº 2º, ponto 1, que se entende

“...por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.”

Assim, se nos articulados desta forma concebidos uma dimensão humanista fica expressa, claramente assumida e até (diríamos) sobrelevada em lugar nobre do normativo, por via da ênfase conferida a um envolvimento alargado na concepção do Projecto Educativo (ao apontar-se, logo no seu artº 2º, a *“...elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada...”*, ou a *“....elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo....”*), já não resulta tão evidente a sua dimensão de mercado, se bem que ela seja retomada mais à frente, no artº 21º, onde (e só no que reporta à gestão financeira) se readquire uma linguagem claramente adstrita a preocupações de eficiência (*“Na gestão financeira da escola serão tidos em consideração os princípios da gestão por objectivos...”*).

Parecem desta forma resultar sobrelevadas preocupações humanistas, em desprimor de intenções de eficiência (que, no entanto, não deixam de ser referenciadas).

Se quisermos recuperar a tipologia de projectos proposta no início do presente capítulo, afigura-se pacífico o entendimento de que, o constructo veiculado no normativo em questão, recolhe sobretudo elementos do Projecto Democrático, porque assente na participação e na democraticidade. Todavia, não nos parece despropositado acrescentar-lhe também características do Projecto de Finalidades, nomeadamente o seu grau de generalidade, (assumido, quando se refere que *“....o projecto educativo traduz-se...na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico....”*-ibid, artº 2º, ponto 2), complementado por uma componente operacional, que se consubstancia com recurso a instrumentos como o plano anual de actividades e o plano financeiro anual (ibid, artº 22º, pontos 1 e 2), entre outros.

Ao fazermos evoluir a análise para a fase actual de construção normativa do conceito, o Dec.Lei nº 115-A/98 (o diploma que actualmente sustenta o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino não superior), encontramos uma definição de Projecto Educativo com o seguinte teor:

“Projecto educativo-o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa...”(artº 3º)

A definição transcrita, parece-nos deixar transparecer alguma evolução do conceito que intentaremos clarificar.

Assim, assemelha-se-nos que o enunciado deixa cair a abertura a uma ideia de participação alargada na construção do projecto educativo, quando remete a sua elaboração e aprovação para os seus órgãos de administração e gestão. De facto, se na primeira abordagem legislativa nos parecia inequívoca esta ideia de participação alargada (mais consonante com a ideia de democracia participativa veiculada por Formosinho¹²⁷), no presente diploma, a elaboração do Projecto Educativo cabe à Direcção Executiva (numa primeira instância) e posteriormente (por determinação da Lei nº 24/99-a primeira alteração, por apreciação parlamentar do Dec. Lei nº 115-A/98) ao Conselho Pedagógico. Embora a sua aprovação e a avaliação da sua execução seja competência da Assembleia de Escola (*“...o órgão de participação e representação da comunidade educativa...”* no postulado do artº 8º, ponto 2 do normativo em apreço), evidencia-se uma aproximação à ideia de *representatividade* (com prejuízo do desenho inicial portador de uma forte abertura à *participatividade*), porquanto o projecto educativo passa a ser elaborado e aprovado por órgãos onde a participação dos diversos sectores da comunidade se efectiva através de *representantes*.

E se, por um lado, o afastamento da ideia de democracia participativa¹²⁸, não determina, na nossa perspectiva, que este deixe de ser um conceito

¹²⁷ Cf. capítulo VI do presente trabalho.

¹²⁸ Vide capítulo VI deste trabalho.

consonante com o tipo referenciado como Projecto Democrático (porque continua a ser um projecto de grupo, em que a diversidade e os processos democráticos continuam a ter lugar, evidenciando-se a distribuição de responsabilidades pelos diversos órgãos), também não nos parece menos verosímil a leitura de que ele perde numa das apontadas características deste tipo de projectos, a flexibilidade de estratégias organizativas (fruto de uma tendência prescritiva mais acentuada relativamente a todo o processo de elaboração, veiculação, aprovação e avaliação¹²⁹), manifestando eventualmente preocupações com uma certa racionalização dos procedimentos e respectiva avaliação, características dos Projectos Programáticos (ligados ao mundo de Mercado). Se, concomitantemente, quisermos considerar o Plano Anual de Actividades como uma emanação directa do Projecto Educativo, tal como nos faz transparecer o disposto no diploma em estudo (*“Plano anual de actividades - o documento de planeamento....que define, em função do projecto educativo¹³⁰, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos”*- Dec. Lei nº 115-A/98, artº 3º, ponto 2, alínea c), fica completo um quadro em que se assumem, claramente, *objectivos, formas de organização, programação*, elementos enfim, que não desmentem, na nossa percepção, uma óbvia colagem a perspectivas racionalizadoras e mercantilistas. Por outro lado, especificidades do Projecto de Finalidades são também retomadas, nomeadamente ao ser estabelecido um horizonte temporal relativamente dilatado (*“Projecto educativo...documento...elaborado e aprovado ...para um horizonte de três anos...”*- Dec. Lei nº 115-A/98, artº 3º, ponto 2, alínea a). Esta ideia fica reforçada também pela explicitação de que o documento deve conter *os princípios e os valores* em ordem à consecução da sua função educativa, no fundo perspectivas cujo grau de generalidade não deixa de ser potenciador do consenso, garantindo-se assim (numa leitura que se crê razoável) a aproximação a uma ideia de comunidade como ente congregador, recolhendo dos modelos decorrentes da *school based management*, a ideia da existência de um ente uniformizador (a comunidade

¹²⁹ Segundo o preconizado no Dec. Lei nº 115-A/98 e na Lei nº 24/99, sua primeira actualização, o Projecto Educativo é elaborado pelo Conselho Pedagógico, apresentado à Assembleia de Escola, pela Direcção Executiva e aprovado e avaliado por aquela.

¹³⁰ O destacado é da nossa responsabilidade.

educativa) e instrumentalizado para a consecução de uma autonomia sob controle¹³¹. Uma outra dimensão, que não encontra reflexo na tipologia proposta, mas fortemente justificada em sede da Gestão Estratégica, refere-se à possibilidade de realização da diferença no exercício da sua actividade, aliás claramente assumida no articulado do Dec.Lei nº 115-A/98 ao referir:

a “...identidade própria...” das escolas (preâmbulo);

“...a diversidade e a flexibilidade de soluções...”(artº 4º , ponto 2, alínea c);

“...adequação dos recursos atribuídos às condições específicas da escola ou do agrupamento de escolas...” (artº48º, ponto 3, alínea f)

“...gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais...” (artº49º, ponto 3, alínea a)

“...adopção de normas próprias sobre horários, tempos lectivos, constituição de turmas e ocupação de espaços..”(artº 49º, ponto 1, alínea c)

“...gestão de um crédito global de horas que incluía.....o desenvolvimento de projectos de acção e inovação...” (artº49º, ponto 1, alínea b)

“...Associação com outras escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais...” (artº49º, ponto 1, alínea i)

Poder-se-ão assim visualizar, no conceito de Projecto Educativo veiculado pelo Dec. Lei nº 115-A/98, quatro grandes orientações:

-uma de feição uniformizadora adstrita ao modelo teórico designado Projecto de Finalidades, com presumíveis funções de controle do ente *hererogeneo e diverso* que naturalmente deveria ser a comunidade

¹³¹ Ideia defendida e explicitada no capítulo V.

educativa¹³², ao serem colocados numa fase do documento (a fase designada propriamente Projecto Educativo), um grau de generalidade potenciador de consenso;

-outra manifestando preocupações de índole racionalizadora que recolhe características dos Projectos Programáticos (ligados a correntes oriundas do mundo do Mercado), consubstanciada quer na prescritividade exibida, relativamente a processos de elaboração, veiculação, aprovação e avaliação do instrumento de consecução da autonomia, quer ainda, nas componentes Plano Anual de Actividades e Regulamento Interno que recuperam uma ideia de planeamento estratégico através da regulamentação e da definição de formas de organização e de programação das actividades em ordem à realização daqueles objectivos que se traduzem em eficácia organizacional, que não raramente e no âmbito da organização escolar, se associam à linguagem do *sucesso educativo* e da consecução de *resultados académicos* ;

-uma terceira de cariz democrático¹³³, denotando ainda um discurso que inclui a consagração de processos democráticos, sobretudo (e no que concerne ao Projecto Educativo) na distribuição de responsabilidades pelos vários órgãos (constituídos por representantes dos vários sectores da dita comunidade educativa), e na possibilidade de aquele ser submetido a aprovação do referenciado *órgão de representação da comunidade educativa* (a Assembleia de Escola);

-uma outra que consagra a cada escola, a possibilidade de realizar a sua actividade de forma diferente, correspondendo esta diferença não só a um respeito democrático pela desigualdade, mas também a uma mais valia

¹³² Relembramos que, tal como prescreve Formosinho (1989, 17-18) são elementos da comunidade educativa: pessoal docente e não docente, alunos e encarregados de educação, os representantes dos municípios e de associações sociais, económicas, culturais e científicas, o que coloca, muito razoavelmente a questão protagonizada por Estevão (2001a, 66) da existência, na escola, de discursos e princípios de justiça provenientes de vários contextos, dos quais destaca: mercado, empresa, comunidade, família e Estado.

¹³³ Embora, no nosso ponto de vista claramente adstrito a uma ideia de democracia representativa, tal como ela é apresentada no capítulo VI .

mercantil, assente em alguma criatividade e na prossecução de desideratos autonómicos.

Chegados a este ponto, não nos molesta reconhecer, a existência de correspondência entre as atribuições do instrumento teórico de consecução da ideia de escola veiculada pelo Dec. Lei nº 115-A/98, e o conceito de Projecto Educativo, protagonizado naquele normativo, correspondência essa que sintetizaremos no quadro que segue:

Atribuições teóricas do instrumento de consecução da ideia de escola veiculada pelo Dec. Lei nº 115-A/98	Orientações do Projecto Educativo recolhidas no Dec. Lei nº 115-A/98	Partes do texto legal que sustentam as Orientações
<p>-realizar a diversidade da escola, criando uma identidade própria de cada escola, através da mobilização de uma possibilitada autonomia e da potenciação da diferença, não só como <i>atenção democrática à desigualdade</i>, mas também como <i>mais valia com valor de mercado</i> ;</p>	<p>-orientação que consagra a cada escola, a possibilidade de realizar a sua actividade de forma diferente.</p>	<p>-a “...<i>identidade própria...</i>” das escolas (Dec. Lei nº 115-A/98, preâmbulo);</p> <p>-“...a diversidade e a flexibilidade de soluções...”(ibid, artº 4º , ponto 2, alínea c);</p> <p>-“...adequação dos recursos atribuídos às condições específicas da escola ou do agrupamento de escolas...” (ibid, artº48º, ponto 3, alínea f)</p> <p>-Fases do processo de desenvolvimento da autonomia: “...<i>gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais,...</i>” (ibid, artº49º, ponto 3, alínea a)</p> <p>“...<i>adopção de normas próprias sobre horários, tempos lectivos,</i></p>

		<p><i>constituição de turmas e ocupação de espaços..”(ibid, artº 49º, ponto 1, alínea c)</i></p> <p><i>“...gestão de um crédito global de horas que inclua.....o desenvolvimento de projectos de acção e inovação...” (ibid, artº49º, ponto 1, alínea b)</i></p> <p><i>“...Associação com outras escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais...” (ibid, artº49º, ponto 1, alínea i)</i></p>
<p>-realizar a diversidade na escola através da transmutação da sua fronteira (que, de física passa a ter um carácter eminentemente social), possibilitando assim a participação dos vários interessados no processo educativo e dando oportunidade ao alargamento do próprio conceito de democracia na vida da escola;</p>	<p>-orientação de cariz democrático, denotando um discurso que inclui a consagração de processos democráticos, sobretudo (e no que concerne ao Projecto educativo) na distribuição de responsabilidades pelos vários órgãos (constituídos por representantes dos vários sectores da dita comunidade educativa), e na determinação de aquele ser submetido a aprovação do referenciado <i>órgão de representação da comunidade educativa</i> (a Assembleia de Escola).</p>	<p>-Cabe ao Concelho Pedagógico:</p> <p><i>“elaborar a proposta de projecto educativo da escola.” (ibid, artº26º, alínea b);</i></p> <p><i>“Apresentar propostas para a elaboração do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre o respectivo projecto” (ibid, artº26º, alínea c);</i></p> <p>-Compete à Assembleia de Escola:</p> <p>.avaliar a execução do Projecto Educativo;</p> <p>.apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades; bem assim o relatório de contas da gerência;</p> <p>.apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola.</p> <p>.aprovar as propostas dos contratos de autonomia, ouvido o conselho pedagógico</p>

		<p>.....</p> <p>(<i>ibid</i>, artº10º, alíneas b, c, d, f, h, i)</p> <p>-São atribuições da Direcção executiva:</p> <p>."Elaborar e submeter à aprovação da assembleia de escola o regulamento interno da escola" (Lei nº 24/99, artº17º, alínea b)</p> <p>."Elaborar e submeter à aprovação da assembleia de escola as propostas de celebração de contratos de autonomia" (<i>ibid</i>, artº17º, alínea c)</p>
<p>-tornar-se instrumento de coerência e unidade do processo educativo, tornando-se assim um instrumento de eficiência organizacional, não só através da vinculação das diversas actividades e processos a objectivos e princípios de ordem superior, por todos assumidos, mas também com o recurso a instrumentos de planeamento, que fazem a definição de objectivos, organização e programação actividades e consagrando mecanismos de avaliação, concebidos em ordem a esses objectivos e princípios de posição superior.</p>	<p>-orientação de feição uniformizadora com presumíveis funções de controle do ente <i>hererogeneo</i> e <i>diverso</i> que naturalmente deveria ser a comunidade educativa, ao serem colocados numa fase do documento (a fase designada propriamente como Projecto educativo), um grau de generalidade potenciador de consenso;</p> <p>-orientação de índole racionalizadora consubstanciada quer na prescritividade exibida, relativamente a processos de elaboração, veiculação, aprovação e avaliação do instrumento de consecução da autonomia, quer na componente Plano Anual de Actividades, que recupera uma ideia de planeamento estratégico através da definição de objectivos, formas de organização e de programação das actividades, quer</p>	<p>-<i>Projecto educativo-o documento que consagra a orientação educativa da escola..., no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa...</i>"(Dec. Lei nº 115-A/98, artº 3º)</p> <p>-Por exemplo, o Projecto Educativo é elaborado pelo Conselho Pedagógico (Lei n24/99, artº26, alínea b), submetido à aprovação da Assembleia de Escola pelo Conselho Executivo(<i>ibid</i>, artº17º, alínea a) e aprovado por este órgão (<i>ibid</i>, artº 10º, alínea b);</p> <p>-"Plano anual de actividades - o documento de planeamento....que define, em</p>

	<p>ainda na sustentação de uma componente regulamentadora (o Regulamento Interno);</p>	<p><i>função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades....” (ibid, artº 3º, ponto 2, alínea c),</i></p> <p><i>–“Regulamento termo-o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (ibid, artº 3º, ponto 2, alínea b),</i></p>
--	---	---

Quadro VI-Correspondência entre as Atribuições teóricas do instrumento de consecução da ideia de escola veiculada pelo Dec. Lei nº 115-A/98 e as orientações do projecto educativo veiculado pelo mesmo normativo

Diríamos enfim, que parece ficar evidenciada uma ideia de escola que, não deixando para trás uma cultura em que a democracia se constitui um valor a preservar, deixa que se instale, com prerrogativas hegemónicas, tal como sugere Estevão(s/d, 21), um certo

“...’trinfalismo gerencial’ que visa maior flexibilização e participação técnica em nome da qualidade total e da ditadura do cliente. Mas em que os direitos dos indivíduos como cidadãos cedem aos direitos dos indivíduos enquanto consumidores e em que se instaura, frequentemente, um novo ritual de um novo controlo e de uma nova hierarquia.”

Assim, o Projecto Educativo (o instrumento de formalização deste debuxo de escola), parece percorrer uma evolução que o faz transitar, progressivamente, da sobrelevação de preocupações de foro humanista, por via da ideia de aprofundamento do próprio conceito de Democracia com eventuais intenções de correcção de desigualdades sociais e de salvaguarda de princípios de justiça social, numa lógica de aperfeiçoamento do próprio conceito de Estado do Bem Estar Social (o que nos parece ficar patente no Dec. Lei nº 43/89 de 3 de

Fevereiro), para orientações acopladas a mundivivência taylorísticas, nomeadamente à corrente de gestão designada Gestão Estratégica (em que se parece quedar o Dec. Lei nº 115-A/98), não deixando de fora a questão democrática (embora esta num lugar de segundo plano e instrumentalizada em ordem ao desígnio estratégico principal), o que pode induzir também a leitura (aliás já sustentada neste texto) de se estar em face de procura de um posicionamento institucionalmente correcto que, não deixando de evidenciar uma das grandes instituições do nosso tempo, a defesa dos valores democráticos, é uma aposta na instalação do mundo empresarial, na escola.

Todavia, entende-se que, entre a construção teórico-normativa do conceito e a sua implementação, interpõem-se substantivas dificuldades, que passaremos a analisar.

2 .O Projecto Educativo - do constructo teórico à sua concretização ou Projecto Educativo Modelo-a versão cosmética do Projecto Educativo

Temos desta forma um Projecto Educativo, construído por um ente (a comunidade educativa), cuja **dúbia existência** (cf. Capítulo V), é entendida no contexto de uma democracia de certa forma “domesticada”, que não faz jus a um entendimento mais ambíguo da organização, segundo Estevão (2001b, 198) pejado de *“metas ambíguas”, “participação fluída”, “tecnologias pouco claras” e “preferências inconsistentes e mal definidas”*. Se quisermos aceitar esta leitura da organização escolar, será razoável a hipótese de **o projecto educativo assim delineado e prescritivamente construído, não passar de facto, de um documento “cosmético”, sem grande correspondência às aspirações e entendimentos dos vários mundos que confluem na escola .**

Outra das orientações que se nos oferece debater é aquela que respeita a uma feição uniformizadora, ao ser perspectivado o Projecto Educativo, como um documento dotado de um grau de generalidade potenciador de consenso; Tal grau de generalidade, não poderá ele próprio, e seguindo os ensinamentos dos modelos institucionais, potenciar a veiculação de um conjunto de valores e

princípios que mais não são do que aquilo que a sociedade divulga como modelar, sobressaindo assim a tendência para uma certa forma de isomorfismo organizacional em ordem àquilo que as instituições divulgam como apropriado (Estevão, *ibid*, 208)? É uma hipótese que consideramos razoável, à luz do quadro teórico concebido. Assim sendo, não deixa de ser equacionável que o Projecto Educativo retome uma série de orientações institucionalizadas até por via normativa (parece ser o que acontece com a ostentação, em qualquer dos projectos educativos que analisámos, das ideias força do Dec.Lei nº 115-A/98: Comunidade Educativa, Participação, Autonomia e Documentos que a legitimam), assemelhando-se-nos deste modo, prevalecer aquilo que é normativamente institucionalizado, “...uma espécie de novo senso comum educacional...” (Lima e Afonso, s/d, 8), independentemente de fazer mais ou menos sentido nos contextos específicos. Relativamente às *ideias força* do supra citado normativo, elas não são, aliás, minimamente questionadas nos Projectos Educativos que analisamos.

O desenvolver deste encadear de ideias, fará ganhar sentido a uma nova análise dos Projectos Educativos das escolas que fazem parte da nossa amostra (na prospecção de outras orientações, menos genéricas do que as *ideias força* que nos foi possível constatar numa análise prévia)¹³⁴:

¹³⁴ A análise efectuada baseou-se num modelo analítico criado para o efeito que recorreu a técnicas de “análise categorial”, apontadas por Quivy e Campenhoudt (o.c., 226) como consistindo em “...calcular e comparar as frequências de certas características (na maior parte das vezes os temas evocados) previamente agrupadas em categorias significativas...”. Tomando as categorias como “...rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns desses elementos...” (Leite e Terrasêca, 1993, 76), o modelo analítico criado aproveitou rubricas existentes em qualquer dos projectos educativos analisados, como sejam **princípios orientadores**, **finalidades**, e **objectivos**, bem assim uma certa hierarquia percebida no grau de generalidade dos mesmos, optando por criar um esquema analítico que, considerando os *princípios orientadores* os mais genéricos, subalterniza-lhe sucessivamente as *finalidades* e os *objectivos*, colocando estes últimos como orientações operacionais. Dá-se assim azo ao surgimento do seguinte esquema orientador da análise:

princípios orientadores → finalidades → objectivos

A análise categorial efectuada aos *princípios orientadores* e *finalidades* dos Projectos Educativos das escolas em estudo, leva à adopção de uma categoria ainda mais genérica, colocada por consequência a montante de todo o esquema: a *ideia-força*.

Resulta assim um esquema final

Ideias-força → princípios orientadores → finalidades → objectivos

ao longo do qual se movimenta e se orienta a análise documental efectuada, que toma como objectivo dominante a observação da coerência/incoerência discursiva, em sede de *documentos locais*, por comparação entre o plano das *orientações genéricas* e o das *orientações operacionais*, intentando, também aqui, ponderar a existência/inexistência de eventuais posturas cosméticas.

Ideias Força	Escola X		Escola Y	
	Princípios Orientadores	Finalidades	Princípios Orientadores	Finalidades
Escola Aberta/Comunidade educativa	<p>"A escola..... tem de assumir valores e políticas que conduzam à construção de uma escola aberta..." (projecto educativo da escola x, p.13)</p> <p>"...visa-se....a sensibilização para.....as manifestações culturais locais que constituem a identidade cultural da região..." (projecto educativo da escola x, p.13)</p> <p>"As relações privilegiadas que a escola tem sabido estabelecer e manter com outras instituições...Prete nde-se que estas parcerias se alarguem a outras instituições..." (projecto educativo da escola x, p.13)</p>		<p>"...Garantir a eleição democrática de todos os órgãos de administração e gestão e todos os representantes da comunidade educativa do agrupamento" (projecto educativo da escola y, p.28)</p>	<p>"Estimular o desenvolvimento da colaboração com os restantes parceiros educativos..." (projecto educativo da escola y, p. 41);</p> <p>"Contribuir para uma maior aproximação entre os lugares isolados e eliminar as rivalidades existentes." (projecto educativo da escola y, p.29);</p> <p>"Sensibilizar para a importância das tradições , usos e costumes...." (projecto educativo da escola y, p. 40);</p>
Gestão Estratégica	<p>"Pretende-se que esta escola assegure a globalidade do ensino com qualidade e excelência..." (projecto educativo da escola x, p.13)</p>		<p>"Estabilidade e eficiência da gestão escolar...." (projecto educativo da escola y, p.28)</p>	
Democracia e Participação	<p>"Esta escola....valorizará uma cultura de participação na comunidade..." (projecto educativo da escola x, p.13);</p>		<p>"Democraticidade e Participação de todos os intervenientes no processo educativo..." (projecto educativo da escola y, p.28);</p> <p>"Garantir a eleição</p>	<p>"Envolver os pais e encarregados de educação...." (projecto educativo da escola y, p. 41);</p> <p>"Abrir as iniciativas da Escola à</p>

	<p>"Os valores democráticos que a escola defende..." (projecto educativo da escola x, p.13)</p>		<p>democrática de todos os órgãos de administração e gestão..." (projecto educativo da escola y, p.28)</p> <p>"Responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo..." (projecto educativo da escola y, p.28)</p> <p>"Transparência dos actos de Administração e Gestão..." (projecto educativo da escola y, p.28)</p>	<p>Comunidade" (projecto educativo da escola y, p. 40),</p> <p>"...dinâmica interactiva entre os vários níveis de ensino..." (projecto educativo da escola y, p.29);</p> <p>"Desenvolver nos alunos capacidade de formulação de juízos e avaliação das consequências dos seus actos" (projecto educativo da escola y, p. 41);</p>
Autonomia				
Ensino Básico Sequencial e Articulado	<p>"...uma real articulação horizontal e vertical entre os vários níveis de ensino" (projecto educativo da escola x, p.13)</p>			<p>"Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória..." (projecto educativo da escola y, p.29);</p> <p>"...A criança será acompanhada durante a sua vida escolar pela escola, existindo um especial cuidado no acompanhamento da integração das crianças que vão de ciclo de escolaridade..." (projecto educativo da escola y, p. 41);</p>
Escola Inclusiva	<p>"....é de referir o trabalho positivo que se tem vindo a desenvolver com os alunos de etnia cigana, cuja inserção na comunidade tem sido possível..." (projecto educativo da escola x, p.13)</p>			<p>"Superar dificuldades e situações de isolamento dos Estabelecimentos de Ensino do Agrupamento e prevenir a exclusão social...." (projecto educativo da escola y, p.29);</p> <p>"Fomentar a integração de jovens com NEE.." (projecto educativo da escola y,</p>

Ambiente	“...é impossível ignorar as preocupações ambientais...” (projecto educativo da escola x, p.13)			p. 41);
Primado de critérios pedagógicos sobre critérios Administrativos			“Primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa...” (projecto educativo da escola y, p.28)	“Assegurar a formação escolartendo em conta os seus interesses....e o seu contexto sócio-cultural” (projecto educativo da escola y, p. 40);
Convivialidade				“Desenvolver nos alunos atitudes....que contribuam para a sua educação como cidadãos tolerantes, autónomos, “Proporcionar uma dinâmica interactiva entre os alunos dos vários níveis de ensino....” (projecto educativo da escola y, p. 41); organizados e civicamente responsáveis.” (projecto educativo da escola y, p. 40);
Rentabilização de recursos				“...aproveitar racionalmente os recursos...” (projecto educativo da escola y, p.29); “Apoiar os alunos do 1º ciclo nas áreas das expressões, e na sensibilização ao estudo precoce de uma língua estrangeira...” (projecto educativo da escola y, p.29); “Rentabilizar os espaços, os equipamentos e os recursos humanos” (projecto educativo da escola y, p. 41);

				"Criar vantagens do acesso de todos aos mesmos serviços e recursos..." (projecto educativo da escola y, p. 41);
Inovação				"Proporcionar novas experiências pedagógicas entre os professores e alunos..." (projecto educativo da escola y, p. 41);
Diversificação de oferta educativa e implementação da ideia de uma escola a tempo inteiro				"Criar, cada vez mais, ocupação de tempos livres para os nossos jovens com actividades que lhes interessa (projecto educativo da escola y, p. 41);
Formação contínua dos agentes educativos				"Contribuir para a formação de funcionários e professores visando a optimização de atitudes e métodos de trabalho que permitam o desenvolvimento pleno do aluno como indivíduo e como cidadão" (projecto educativo da escola y, p. 41);

Quadro VII- Levantamento das *ideias força* suscitadas pelos *princípios orientadores* e *finalidades* assumidas nos projectos educativos das escolas estudadas

No seguimento do articulado que vínhamos desenvolvendo, o conjunto de resultados assim evidenciado merece-nos as seguintes considerações:

Não se vislumbram, nos Projectos Educativos em apreço, orientações dignas de relevo, para além daquelas que numa fase inicial deste estudo identificámos como *ideias força*, e outras que são tomadas (quase todas elas) de documentos que têm por missão divulgar um determinado projecto político centralmente decidido, como sejam:

Ensino Básico Sequencial e Articulado	In: "Educação, Integração e Cidadania – Documento orientador das políticas para o ensino básico", ps. 5, 9, 10 e 19 Dec. Lei nº 115-A/98, artº 5º, ponto 1, alínea a
Escola Inclusiva	In: "Educação, Integração e Cidadania – Documento orientador das políticas para o ensino básico", ps. 6 e 12 Dec. Lei nº 115-A/98, artº 4º, ponto 1, alínea b
Primado de critérios pedagógicos e científicos sobre critérios Administrativos	In: "O Observatório da Qualidade da escola, PEPT 2000", ps. 37 e s. "Educação, Integração e Cidadania – Documento orientador das políticas para o ensino básico", ps. 5 e 10
Convivialidade	In: "O Observatório da Qualidade da escola, PEPT 2000", ps. 37 e s. "Educação, Integração e Cidadania – Documento orientador das políticas para o ensino básico", ps. 10 e 11
Rentabilização de recursos	In: "O Observatório da Qualidade da escola, PEPT 2000", ps. 48 e s. "Educação, Integração e Cidadania – Documento orientador das políticas para o ensino básico", ps. 9, 19,
Diversificação de oferta educativa e implementação da ideia de uma escola a tempo inteiro	In: "O Observatório da Qualidade da escola, PEPT 2000", ps. 34 e s. "Educação, Integração e Cidadania – Documento orientador das políticas para o ensino básico", ps. 30 es.
Formação contínua dos agentes educativos	In: "Educação, Integração e Cidadania – Documento orientador das políticas para o ensino básico", ps. 38 e s.
Inovação	

Quadro VIII- Algumas Ideias força identificadas nos projectos educativos das escolas em estudo, e documentos que as divulgam

Assim, parece confirmar-se, ao nível das grandes orientações (*princípios orientadores e finalidades*) dos Projectos Educativos em análise, uma postura institucionalista, que não deixa margens ao vislumbre de orientações que possam ser tidas como inovadoras dando cumprimento ao desígnio que consagra a cada escola a possibilidade de realizar a sua actividade de forma diferente e à criação de uma mais valia organizacional, e, por essa via, ao desenvolvimento de pressupostos autonómicos (segundo aquilo que parece ser uma das orientações do Projecto Educativo criado pelo Dec.Lei nº 115-A/98) . Curioso será notar, aliás o seguinte: sendo possível, em qualquer dos Projectos Educativos em estudo, e

numa fase preliminar, encontrar a autonomia como uma *ideia força*, não existe qualquer referência à mesma em sede de explicitação de *princípios orientadores e finalidades*¹³⁵. Parece que, à medida que se aproximam da operacionalização, os Projectos Educativos em análise se afastam do desiderato autonómico, o que não deixa de ser curioso, visto ser atribuída ao Projecto Educativo a qualidade de instrumento do processo de autonomia das escolas (Dec. Lei nº 115-A/98, artº 3º, ponto 2).

Se as orientações dotadas de alguma generalidade (*princípios orientadores e finalidades*) nos conduzem à sustentação deste quadro, o que nos dirão os instrumentos de operacionalização (Plano Anual de Actividades e Regulamento Interno)?

Recorrendo a uma análise mais fina, efectuada em sede de Plano Anual de Actividades das escolas em estudo, procurou-se, através da leitura dos objectivos operacionais, recolher elementos que permitissem aferir da sua eventual vinculação à visão estratégica atempadamente delineada (por via da ostentação de concretizações inovadoras e pretensões autonómicas) ou a prevalência de um compromisso institucional com os princípios orientadores e finalidades patentes nos Projectos Educativos analisados.

Objectivos assumidos nos Planos Anuais de Actividades das escolas do estudo	Frequência absoluta	Frequência relativa
Ideias força suscitadas pelos Princípios Orientadores e Finalidades dos Projectos Educativos em análise		
Inovação	-----	-----
Rentabilização de recursos	3	0,8%
Democracia e Participação	-----	-----

¹³⁵ Interessante nos parece também, fazer notar a existência de apenas uma referência à *inovação* (uma das prerrogativas consideradas pela Gestão Estratégica como potenciadoras da possibilidade do exercício de actividades diferentes das organizações rivais ou de actividades semelhantes de um modo diferente (cf. Esteves, s/d, 4) e que o próprio Dec. Lei nº 115-A/98 não deixa de considerar ao referir-se à autonomia, da forma que segue:

“-Fases do processo de desenvolvimento da autonomia:

.....

“...gestão de um crédito global de horas que inclua.....o desenvolvimento de projectos de acção e inovação...”

.....” (ibid, artº49º, ponto 1, alínea b)

Autonomia	-----	-----
Ensino Básico Sequencial e Articulado	1	0,3%
Escola Inclusiva	3	0,8%
Gestão Estratégica	7	2%
Escola Aberta/Comunidade educativa	28	8%
Convivialidade	30	8,6%
Diversificação de oferta educativa e implementação da ideia de uma escola a tempo inteiro	10	2,8%
Formação contínua dos agentes educativos	7	2%
Ambiente	26	7,4%
Primado de critérios pedagógicos sobre critérios Administrativos	-----	-----
Desenvolvimento de competências disciplinares¹³⁶ e metodologias didáctico-pedagógicas	193	55,6%
Desenvolvimento de outras competências(responsabilidade, sentido crítico, capacidade de pesquisa, autonomia, criatividade,...)	15	4,3%
Conhecimento de outras realidades	9	2,5%
Total:	307	100%

Tabela I- Estudo estatístico da relação entre *ideias força* suscitadas pelos princípios orientadores e finalidades dos projectos educativos em análise, e *objectivos operacionais* das escolas da amostra

Da análise dos resultados obtidos e patentes no quadro, resulta evidente, desde logo a visível opção das escolas do estudo, pelo prosseguimento de objectivos operacionais relacionados com o desenvolvimento de competências disciplinares e metodologias didáctico-pedagógicas, a uma grande distância de qualquer das outras orientações, mobilizando, de *per si*, 55,6% dos objectivos. Os restantes objectivos distribuem-se por *ideias força* colhidas nos Projectos Educativos (31,2%) e apenas 6,8% se referem a outras *ideias força* (*desenvolvimento de outras competências como responsabilidade, sentido crítico, capacidade de pesquisa, autonomia, criatividade e conhecimento de outras realidades*).

Referiremos também como significativo que, ainda ao nível da operacionalização, a *autonomia* e a *inovação* (dois dos instrumentos que, segundo a perspectiva construída, aclamam as virtudes da competição em ordem

¹³⁶ Referimo-nos às disciplinas e áreas disciplinares constantes nos Programas decididos e concebidos centralmente, pelo Ministério da Educação.

à diferenciação e à criação de imagens de marca) são “deixados cair”, não mobilizam qualquer objectivo.

Também a *democracia* (outra das *ideias força* que nos tem acompanhado ao longo da construção do presente conceito e que mereceu sustentação até ao estudo dos *Princípios orientadores e Finalidades*), é, neste caso votada ao ostracismo, não merecendo qualquer referência explícita em sede de definição de objectivos.

Avulta assim ao nível da operacionalização dos Projectos Educativos, uma preocupação evidente com o desenvolvimento de competências disciplinares e metodologias didáctico-pedagógicas, o que poderá ter a ver com o postulado por Estevão (s/d, 16), de que as escolas públicas portuguesas sempre estiveram “...condicionadas....pela missão, pelo projecto político, pelas decisões estratégicas do Estado em relação à educação...”. Se assim for, a acrescer à “tradição de planeamento e de definição de políticas e orientações educativas que persistiu no nosso país como uma prerrogativa dos serviços centrais do ministério da educação limitando-se as escolas à fase operacional de elaboração de planos de actividades...”(ibid), não custará acreditar, que os Planos Anuais de Actividades sejam, sobretudo “...coleções de actividades propostas pelos grupos disciplinares e aprovados pelos conselhos pedagógicos...”¹³⁷(ibid).

Parece desta forma justificar-se a hipótese colocada de que, o grau de generalidade da fase que designamos como Projecto Educativo, pode potenciar a veiculação de um conjunto de instituições, facilitando (acrescentaremos) a divulgação de uma imagem institucionalmente correcta, imagem essa que é descuidada ao aproximar-se a fase da operacionalização. Assemelha-se também ficar evidente, nesta fase, preocupações com a organização, metodologicamente correcta, daquilo que, em Portugal e ao nível do senso comum, tradicionalmente define a missão da escola : *ensinar e fazer aprender um conjunto de matérias centralmente definido*, numa lógica explicada pelo conceito de “gramática da escola”¹³⁸, proposto por Tyack e Tobin (cf. Barroso, 2001, 66).Tal quadro

¹³⁷ O destacado é da nossa responsabilidade.

¹³⁸ Tyack e Tobin propõem o conceito de “Gramática da escola” como uma das invariantes da organização escolar, explicitado por Nóvoa como

“....o conjunto persistente(e quase imutável) de características organizacionais e estruturais que são parte integrante da nossa imagem de ensino: alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição

angariará alguma sustentação para a presunção de que, com ou sem Projecto Educativo (recorrendo ao poder da metáfora, usaremos a imagem do *iceberg*), uma parte substancial da vida da escola (a parte invisível que mantém o *iceberg* a flutuar) acontece e aconteceria (e, com as cautelas decorrentes de uma posição também indutiva, acrescentaríamos), sem grandes alterações.

Uma outra vertente do problema deste tendencial afastamento, na prática e em sede de instrumentos de construção da autonomia, da ideia de construção/valorização da sua própria identidade, pode estar relacionado também com uma questão que não nos parece de somenos importância, e que respeita ao tipo de constrangimento regulamentar a que o próprio Projecto Educativo está sujeito.

Para a percepção mais aprofundada desta ideia, socorrer-nos-emos, neste caso, dos Regulamentos Internos das escolas da amostra, por entendermos (como oportunamente deixámos claro) que, quer o Plano Anal de Actividades, quer o próprio Regulamento Interno, são importantes instrumentos da fase de operacionalização da ideia de desenvolvimento estratégico que responde pelo nome de Projecto Educativo .

Assim, sendo o

“Regulamento Interno-o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (Dec. Lei nº115-A/98)

avultarão as questões colocadas por Diogo(1998, 3):

-possibilitará o Regulamento Interno a consecução de “...configurações organizacionais diferenciadas...” ou “...está condenado a constituir-se como um conjunto de variações menores?”(ibid)

Em qualquer dos Regulamentos Internos analisados se assume, como *objecto de aplicação* dos mesmos : os *órgãos de administração e gestão, estruturas de orientação, serviços especializados de apoio educativo, outros*

homogénea e um número de efectivos pouco variável; professores actuando sempre a título individual, com perfil de generalistas(ensino primário) ou de especialistas(ensino secundário); espaços estruturados de acção escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos que põem em prática um controlo social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico “ (Barroso, o.c., 66).

serviços e estruturas de apoio educativo e deveres e direitos dos membros da comunidade escolar. Utilizaremos estas categorias para a análise que segue e que assentará numa análise comparativa¹³⁹ dos Regulamentos Internos em presença, intentando perceber, de entre o conjunto de disposições regulamentares que veiculam, aquelas que são directamente “decalcadas” de instrumentos normativos de pendor central e aquelas que são construções locais, potenciando configurações organizacionais diferenciadas.

Do estudo resultaram os seguintes resultados:

órgãos de administração e gestão

	Escola x		Escola y	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Disposições Locais	7	4,4%	16	9,4%
Disposições centrais	152	95,5%	153	90,5%
Total:	159	100%	169	100%

Tabela II- Frequências das disposições de cariz local e central identificadas nos Regulamentos Internos das escolas x e y, relativamente aos órgãos de administração e gestão

estruturas de orientação

	Escola x		Escola y	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Disposições Locais	9	15,2%	18	10%
Disposições centrais	50	84,7%	162	90%
Total:	59	100%	180	100%

Tabela III-Frequências das disposições de cariz local e central identificadas nos Regulamentos Internos das escolas x e y, relativamente às **estruturas de orientação**

¹³⁹ Recorrendo, uma vez mais à técnica de análise categorial.

serviços especializados de apoio educativo

	Escola x		Escola y	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Disposições Locais	2	4,3%	0	0%
Disposições centrais	44	95,6%	4	100%
Total:	46	100%	4	100%

Tabela IV-Frequências das disposições de cariz local e central identificadas nos regulamentos internos das escolas x e y, relativamente aos serviços especializados de apoio educativo

deveres e direitos dos membros da comunidade escolar

	Escola x		Escola y	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Disposições Locais	10	6,5%	10	10,8%
Disposições centrais	142	93,4%	82	89,1%
Total:	152	100%	92	100%

Tabela V-Frequências das disposições de cariz local e central identificadas nos regulamentos internos das escolas x e y, relativamente aos deveres e direitos dos membros da comunidade escolar

outros serviços e estruturas de apoio educativo

	Escola x		Escola y	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Disposições Locais	129	84,3%	122	46,5%
Disposições centrais	24	15,6%	140	53,4%
Total:	153	100%	162	100%

Tabela VI- Frequências das disposições de cariz local e central identificadas nos regulamentos internos das escolas x e y, relativamente a outros serviços e estruturas de apoio educativo

Os resultados desta forma obtida, indicam uma quase que diríamos “esmagadora” incidência de disposições regulamentares de pendor centralista, (oriundas de estruturas centrais do estado - Leis, Decretos Lei, Decretos Regulamentares, Portarias,...-ou outras emitidas pelas estruturas desconcentradas do Ministério da Educação - como circulares explicativas,

ordens de serviço,...), em ambas as escolas e no que respeita às categorias *órgãos de administração e gestão, estruturas de orientação, serviços especializados de apoio educativo, e deveres e direitos dos membros da comunidade escolar.*

Esta tendência inflecte-se notoriamente no caso da escola x e ligeiramente na escola y, no que concerne à classe: *outros serviços e estruturas de apoio educativo:*

De um modo geral ressalta uma função regulamentadora assente num aparato normativo fortemente centralizado, no que toca à organização pedagógico - administrativa e nos direitos e deveres dos membros da comunidade educativa, que depois evolui para alguma folga em aspectos funcionais de alguns serviços e estruturas de apoio.

Parece assim encontrada a resposta à questão proposta por Diogo (1998, 3) que indagava da possibilidade de o Regulamento Interno consecucionar “...*configurações organizacionais diferenciadas...*” ou estar “...*condenado a constituir-se como um conjunto de variações menores...*”(ibid).

Também por esta via, parece ficar clara, uma dúplice postura que recorre a uma linguagem que encaminha para desideratos autonómicos, a par de uma prática em que o controle efectuado através de um forte dispositivo normativo definido centralmente, não deixa margens a uma efectiva construção da diversidade¹⁴⁰.

Neste contexto, não admirará que o Projecto Educativo (na prática quase que diríamos um *Projecto Educativo Modelo*¹⁴¹) enquadrado por um discurso que convida à adesão à diversidade a vários títulos entendida, por via de um conjunto de institucionalizações, e uma postura fortemente restritiva dessa diversidade, se apresente também como um documento dúplice (que na fase em que pode ser

¹⁴⁰ Com Lima (1998, 91), poderíamos sustentar estar perante o modelo racional.legal “...isto é, um modelo que retoma por referencia a racionalidade (a priori) do sistema, do ponto de vista da sua administração centralizada.As regras formais obrigam a um desempenho em conformidade, tendo como bases predominantes de legitimação a normatividade, o cumprimento da lei e dos regulamentos, passível de controlo e de fiscalização...”.

¹⁴¹ Pelas regularidades e semelhanças que apresenta nas duas escolas da amostra, quer na sua fase genérica quer na operacional, configurando, neste aspecto, um certo isomorfismo. O *quase* é uma forma de salvaguardar as características do presente trabalho que, assentando na configuração do estudo de caso, não permite aventuras generalísticas.

genérico adere e apregoa as instituições propostas - até como forma de auto legitimação - e na fase de operacionalização (quão longínquo das apregoadas pretensões autonómicas), assume um contorno adequado ao cumprimento do tradicional planeamento operacional, “servil” e incontestável, que deixa aos serviços centrais do ministério da educação a prerrogativa da definição de políticas e orientações educativas, relegando os ditos actores educativos para um mero papel de *utilizador* ou *público beneficiário*¹⁴².

Conclusão

O Projecto Educativo surge, quer na literatura da especialidade quer nos normativos que o sustentam, como o instrumento de consecução da autonomia das escolas (uma espécie de agente de legitimação formal da autonomia), o que conduz à necessidade de uma clarificação do seu entendimento.

Assim a procura dos seus sentidos, fez-nos localizar um percurso evolutivo que nos levou desde um documento instrumentalizado para a consecução de uma escola em que prevalecem ideias como descentralização, autonomia, diversidade, democraticidade, integração comunitária, participação e eficácia (retomadas, da própria lei de Bases do Sistema Educativo e de determinações constitucionalmente consagradas), apontando para a prevalência de uma perspectiva humanista e sistémica (relevante de um modelo de democracia participativa com relevo para o papel de intervenção da sociedade civil), até uma outra versão em que, tentando-se não perder de vista uma linguagem adstrita a este modelo, se alinham como prevalecentes, racionalidades ligadas ao mundo

¹⁴² Formosinho (1992, 25-40) aponta três tipos de relações das pessoas com a escola: *membro, utilizador e público*. Na primeira categoria inscrevem-se aqueles que estão dentro da escola (em termos físicos, de tempo dispendido e de vínculo), e que não beneficiam directamente dos serviços prestados pela mesma, estando neste caso incluídos os professores e os funcionários não docentes. A segunda classe inclui as famílias por que, não estando dentro da escola, beneficiam directamente dos seus serviços. Finalmente a terceira categoria envolve os que beneficiam indirectamente dos serviços prestados pela escola, e não estão dentro dela em termos físicos, englobando diversos sectores da dita comunidade educativa. Resulta particularmente interessante do quadro engendrado por Formosinho que, num entendimento da *escola como comunidade educativa*, os utilizadores e o público são dotados de prerrogativas de cliente, podendo exercer por consequência, influência na acção da escola. Numa perspectiva da escola como *serviço local do estado*, quer os utilizadores quer o público não têm qualquer influência na vida da escola, relegados para o lugar de meros *beneficiários*. Acresce ainda que, no quadro teórico assim construído, qualquer grupo dos que integram a dita comunidade educativa pode ter vários tipos de relação com a escola, desembocando estes em diferentes tipos de direitos.

do mercado, invocando uma visão muito mais instrumental e mecanicista da organização e do próprio homem. Neste caso, até a própria diversidade surge dotada de um cunho mercantil, apregoando as virtudes da diferenciação em ordem à criação de imagens de marca e/ou de especializações e à competição, com recurso ao discurso da autonomia.

O instrumento de concretização deste tipo de escola, surge assim dotado de características que presumivelmente lhe angariariam condições para, não deixando de ter um posicionamento institucionalmente correcto (evidenciando posturas de defesa dos valores democráticos) se constituir uma aposta na instalação do mundo empresarial, na escola (é o caso da prescritividade de que se faz acompanhar, da representatividade que pressupõe,...).

Todavia, parece que, à concretização desta diversidade vendável, desta espécie de autonomia sob controle, se opõem alguns óbices, nomeadamente:

- a própria configuração do documento que, pressupondo numa primeira fase da sua construção, um certo grau de generalidade, abre caminho à instalação de um conjunto de institucionalismos, no lugar que deveria caber à consagração de uma *identidade própria* de cada escola;
- uma tradição de planeamento e de definição de políticas e orientações educativas que persistindo, no nosso país, como uma prerrogativa dos serviços centrais do ministério da educação, dá o seu empurrãozinho para uma certa "inépcia culturalmente instalada" de concretização de autonomias organizacionais;
- a pouca vontade do poder central (pesem embora os discursos em sentido contrário) de ceder a enorme fatia de poder sob a escola que, em Portugal, tradicionalmente detém, consubstanciada na existência de um forte aparato regulamentar de pendor centralista, que não dá azo a que o próprio Projecto Educativo desbrave e conquiste caminhos de auto regulação ;
- a prescritividade em que o próprio desenho do Projecto Educativo assenta que, determinando a existência de uma espécie de democracia sob controle, não será consonante com um entendimento mais ambíguo da organização, pejado de "*metas ambíguas*", "*participação fluída*", "*tecnologias pouco claras*" e "*preferências inconsistentes e mal definidas*" (cf. Estevão, 2001b, 198).

Este conjunto de factores dará sustentação à leitura que, ao falarmos de Projecto Educativo, no contexto que temos vindo a clarificar, falamos de um documento “cosmético”, uma espécie de Projecto Educativo Modelo, que na sua fase generalista mais não parece fazer do que recolher orientações institucionalizadas, e organizar-se para dar da escola que retrata, impressões que a justifiquem, à luz daquilo que são as instituições do nosso tempo, remetendo-se depois, na sua tradução operacional, para uma mera colecção, mais ou menos organizada, de procedimentos metodologicamente correctos em ordem ao desenvolvimento de competências disciplinares uniforme e centralmente decididas, sem grande correspondência a disposições ou aspirações locais (constituindo-se por isso um inabilitado esforço de alteração das práticas dos ditos actores educativos) notoriamente afastado, portanto, das ideias (que teoricamente parece veicular) da **diversidade da escola** e da **diversidade na escola**.

Nesta perspectiva, a assunção de que “*O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas...*” (Dec Lei nº115-A/98, artº3º, ponto 2), constitui, na acepção que preconizamos, mais uma falácia sobre a qual assenta arraiais a autonomia celebrada no diploma em referência.

Capítulo V

A falácia da comunidade educativa do Dec-Lei nº115-A/98



Índice

Introdução 117

1.Do indivíduo ao grupo-à procura do jardim do éden?? 120

2.Aproximação ao conceito de comunidade 123

2.1.Uma visão sobre o conceito de Comunidade a partir da teoria da Dinâmica dos Grupos 123

2.1.1.Comunidade e Grupo – proximidade conceptual 123

2.1.2.O grupo - conceito e tipologias 124

2.1.3. Coesão, Identidade e Pertença 128

2.1.4.A Comunidade à luz da Dinâmica dos Grupos 131

Conclusão ou a falácia da comunidade educativa do Dec-Lei nº115-A/98 134

Introdução

O estudo do Decreto – Lei 115-A / 98 que suporta o ainda actual modelo de gestão e administração das escolas dos ensinos pré primário, básico e secundário, recria uma ideia de comunidade educativa como instrumento em que se baseia toda a lógica de construção da Autonomia (o seu grande desiderato), colocando aquela como um princípio funcional desta. Nesta perspectiva, a autonomia só funcionará se existir a comunidade educativa. Nesse sentido se parece pronunciar o citado diploma legal, ao postular que *“A escola , enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia, a partir da comunidade em que se insere...”* (Dec – Lei nº 115-A/98, preâmbulo).

Aproveitaríamos as palavras de Correia (1999, 99) para referir que, no nosso entendimento, o que está em causa ao falar-se de comunidade educativa, no âmbito do preconizado pelo Dec-Lei nº115-A/98, é *“Um comunitarismo educativo ingénuo que dissimula as desigualdades”* e que ignora, acrescentaríamos, as diversidades locais nas suas dinâmicas e interpretações do real, na especificidade das suas linguagens, nas suas formas de gerar relações e na riqueza educativa que, para além da escola formal, possuem.

E, se é razoável aceitar que o Dec.Lei nº115-A/98, num primeiro relance parece querer anunciar um ímpeto para a diversidade (procurando não desmerecer algumas das instituições do nosso tempo: o aprofundamento do próprio conceito de democracia, o pluralismo e a descentralização, a igualdade de oportunidades, mas também o desenvolvimento económico, a qualidade, a eficácia,...), através de um pretenso alargamento da abrangência do próprio conceito de escola (que esbate a fronteira física e faz ganhar relevo a uma fronteira social - cf. a este propósito Formosinho, 1989 e Teixeira, 1991) e, nesta perspectiva se possam endereçar ao próprio normativo leituras como a protagonizada por Macedo (1991), em que se avoca uma ideia de complexidade, incerteza, imprevisibilidade e negociação como pressupostos da vida organizativa escolar, sustentando uma comunidade (???) na qual avulta uma redistribuição do poder assente em processos negociais e de medição das forças em presença, não é menos verosímil que, neste contexto, a aplicação generalizada do próprio conceito de comunidade (se o quisermos entender, à semelhança de Carvalho -

1993, 6- como implicando “...a existência de laços de vizinhança, de uma partilha afectiva e intencional de objectivos, de preocupações e de valores que lhe confirmam uma solidariedade interna capaz de dispensar a existência de disposições regulamentares prévias...” parece resultar, paradoxal, forçada e até despropositada, porquanto se destaca um processo negocial assente na diferença, que remete a *comunhão* para um mero e episódico compromisso conjuntural, conseguido a instâncias de aturados esforços de concertação.

Assim seria, se fora aquele o quadro teórico de referência do diploma em questão. Todavia, o que uma leitura mais atenta se nos faz assemelhar, é que o normativo cedo deixa cair esta celebração da complexidade, imprevisibilidade e negociação para explicar a vida da escola, recolhendo dos modelos decorrentes da *school based management*, a ideia da existência de um ente uniformizador (a comunidade educativa) e instrumentalizado para a consecução de uma autonomia sob controle. Se assim não fora, como perceber que o diploma em debate, reduza “...A iniciativa dos membros da comunidade educativa...[à]....dupla perspectiva de satisfação dos objectivos do sistema educativo e da realidade social e cultural em que a escola se insere...”(Dec.-Lei nº115-A/98, artº4º, ponto 2, alínea c)? Ou que remeta a participação da dita comunidade (numa visão redutora e redundantemente representativa), quase exclusivamente para a assembleia de escola¹⁴³, para além de uma domesticada e conveniente participação dos pais, em acções de melhoria da vida da escola, motivadoras da aprendizagem e promotoras da assiduidade dos alunos¹⁴⁴(Dec.Lei nº 115-A/98, artº 41º, ponto 1)?

Parecendo-nos afastada, desta forma, uma visão da escola explicada pelos modelos que apelam à diversidade, heterogeneidade, ambiguidade, imprevisibilidade e “negociação política” (e que a seu tempo, sinteticamente abordámos), e alocando ao normativo em estudo uma autonomia domesticada, acessível por via de um conceito, que nos parece, por definição, unificador (o de comunidade), ainda assim diríamos, como *leitmotiv* do questionamento que

¹⁴³ “A assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa....”(Dec.Lei nº 115-A/98, artº 8º, ponto 2)

¹⁴⁴ “O direito de participação dos pais na vida da escola.....concretiza-se através da organização e da colaboração em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em acções motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projectos de desenvolvimento sócio-educativo da escola.” (Dec.Lei nº 115-A/98, artº 41º, ponto 1)

intentaremos desenvolver, que nos parece algo abusivo, o entendimento de que basta nomear uma comunidade educativa para que ela passe a ter existência; de que só é necessário decretar a sua existência, para que, todos aqueles que Formosinho (1989, 17-18) adianta como elementos da comunidade educativa (pessoal docente e não docente, alunos e encarregados de educação, os representantes dos municípios e de associações sociais, económicas, culturais e científicas) passem a partilhar afectiva e intencionalmente objectivos, preocupações e valores e a beneficiar por essa via de uma **solidariedade unificadora**.

De qualquer forma, não queremos deixar de reconhecer o aspecto polissémico do conceito em questão, aliás assumido por Mercer e Ruiz (2003, 5) ao sustentarem que

“Na literatura oficial encontram-se numerosas definições de comunidade, cada uma delas centrando a sua atenção num determinado aspecto, mais do que nos outros. Nesse sentido, diferentes disciplinas contribuíram com o seu conceito de comunidade, a partir de indicadores que formam parte do seu objecto de estudo...”

Neste sentido, o estudo do conceito de comunidade (no sentido de percebermos *de que falamos quando falamos de comunidade*), só poderá trazer benefícios à reflexão, até por que, tal como se refere no resumo da obra de Sihlongonyane¹⁴⁵, “O conceito de ‘comunidade’ tornou-se moda no final do século vinte. Seu significado, contudo, está cada vez mais vago devido ao seu uso retórico”. Isto a acrescentar à ideia de Almeida (s/d, 10) de que “...operando no quotidiano com o conceito de comunidade de forma ambígua.....termina-se por produzir um efeito mais fragmentador da realidade do que unificador, perdendo a possibilidade de potenciar encontros”. Também a este propósito Bryson e Mowral (citados por Mercer e Ruiz, 2002, 4) “...criticam o abuso do conceito de comunidade durante os anos 70 e 80, aludindo que foi uma espécie de *spray on solution* aplicável para resolver qualquer tipo de problema social, para o qual não se tinha estratégias de acção sólidas”.

Interessando-nos, desta forma, clarificar o conceito, não queríamos todavia, encenar-lhe uma aproximação, sem antes intentarmos construir uma

¹⁴⁵ *A Retórica da Comunidade no Gerenciamento de Projectos: o Caso da Cidade de Mhlakeng*, disponível em <http://www.developmentinpractice.org/abstracts/portu/pvo111/pvo111a03.htm>

reflexão (em torno de uma questão preliminar mas nem por isso, no nosso entendimento, menos importante e pertinente) tocante aos motivos mais profundos que levam o indivíduo a procurar o grupo, como espaço de efectivação de vida, depois da qual se evoluirá para uma aproximação ao conceito de comunidade preconizada a partir da teoria da Dinâmica dos Grupos¹⁴⁶, reflexão que culminará no questionamento da aplicação do próprio conceito de comunidade no contexto criado pelo Dec.Lei nº 115-A/98.

1.Do indivíduo ao grupo-à procura do Jardim do Éden??

Se quisermos seguir a raiz etimológica da palavra e entender o homem como *indivíduo*, (portanto original, único e indiviso) uma primeira questão se nos coloca: porque se submete ele aos ditames do colectivo?

Tal questão, remete-nos num próximo passo desta reflexão para uma aproximação ao conceito de indivíduo.

Fromm (1993, 29-40) fala de um processo histórico de “*individação*” em que o ser humano (leia-se humanidade) emerge de um “...estágio pré-humano “ de “*unicidade com o mundo natural para um outro de percepção de si mesmo como uma entidade separada da Natureza que o rodeava e dos outros homens*”. Faz aliás um interessante paralelo (ibid, 29-35) entre este processo e o que respeita à história da vida de cada indivíduo, que tem início na separação biológica da mãe e que, pese embora esta separação, continua “...*funcionalmente unida à mãe durante um período considerável*”(ibid, 30).

Todo o processo que se segue (sobre o qual reflectiremos em seguida), a que Fromm, designa *processo evolutivo filogenético*, distingue-se do processo evolutivo dos outros animais por assentar essencialmente na capacidade de aprender, “...*no processo de aprendizagem e não em determinação instintiva*...”(ibid, 35).

¹⁴⁶ “A expressão ‘Group Dynamics’apareceu pela primeira vez num artigo de Lewin consagrado às relações entre a teoria e a prática em psicologia social....”(Maisonneuve, o.c., 15). A corrente de investigação que se lhe havia de seguir, tem como traços comuns na diversidade de trabalhos que propõe:

-“a investigação e a intervenção devem estar estreitamente associadas;

-a mudança e a resistência à mudança constituem um aspecto essencial da vida dos grupos.” (ibid, 16)

Assim, à medida que se liberta dos comportamentos determinados por mecanismos genéticos primários e ganha capacidade e discernimento (conhecimento??) para escolher entre várias acções-resposta possíveis (liberdade para), o ser humano depara-se com o seu trágico destino :

“ser parte da Natureza e, no entanto, transcendê-la. Dá-se conta da morte como sua sina final, embora procure contestá-la através de múltiplas fantasias.”

(Fromm, 1993, 36)

Este encadear de idéias remete-nos, por similitude, para a propagada mensagem do Mito Universal, que se refere à humanidade como uma entidade que procura, sem jamais encontrar, o paraíso (o Jardim do Éden no mito Judaico-Cristão) onde foi colocado por Poder transcendente, de onde um dia caiu, quando se atreveu a deixar o estado de pureza original (de união total com o paraíso), por via do exercício e da descoberta do **direito de opção** a que chamamos **liberdade**.

“Suponho que um anjo poderia ter dito a Deus no momento da criação, ‘Não dê a essas pessoas o livre alvêdrio porque, observe o que poderiam fazer! Eles gerarão uma desordem da lei natural e demonstrarão ser incapazes de viver uma vida que reflecte Tua glória!’ Mas Deus nos permitiu a liberdade, que nos dirigiu à última rejeição dele mesmo.”

Entrevista com o reverendo Robert A. Sirico, presidente do Acton Institute para o estudo da religião e liberdade (<http://www.acton.org/por/pubs/interview.html>)

Diríamos assim, que o Homem, detentor da liberdade e do direito de opção, soçobra face à sua incapacidade de, apesar de tudo o que é (ou julga ser), não conseguir transcender o facto de *“...ser parte da Natureza”* (Fromm, o.c., 36) esmorecendo face ao facto iniludível de, apesar da sua auto-reconhecida originalidade, não conseguir ultrapassar a sua finitude e ter de se sujeitar às leis da natureza. Soçobra perante a esmagadora grandeza dessas mesmas leis. Soçobra ainda defronte do eterno adiamento do Jardim do Éden que procura reconquistar. Soçobra finalmente, face ao facto de não poder escolher o infinito.

Ao mesmo tempo, o processo de evolução filogenética de cada ser humano, condu-lo do referido estado instintivo de unicidade com a Natureza e os outros homens, através de um progressivo estado de diferenciação do indivíduo,

que diríamos caracterizado por um progressivo estado de consciência do seu *eu*. Dias (1993, 15) formula esta questão da seguinte forma:

"À consciência do Eu pessoa, ser autónomo e fim, advém,.....a intuição do outro....como Outro-Eu e a vivência do universo inter-pessoal...".

Surge assim a inevitabilidade da aceitação das limitações impostas pelo *outro* através do seu reconhecimento como o espelho em que se revê, e em que toma consciência do seu Eu (por referência ao Outro-Eu).

Existirá assim, na perspectiva que vimos construindo, uma tomada de consciência do ser humano, da sua insignificância face à imensidão e grandeza do Mundo que o rodeia e, concomitantemente, da relatividade social do seu EU Individual.

Este sentimento de, chamar-lhe-emos (sem saber se com muita propriedade) *insignificância* que acompanha a libertação dos *"...vínculos que existem antes do processo de individuação ter dado lugar à emergência total de um indivíduo..."*(ibid, 30), determina não só a aceitação e o reconhecimento do Outro, como também a procura de novos vínculos de pertença que permitam, diremos, compensar a solidão e dúvidas que creditamos à consciência de ter de **suportar o fardo da opção** (porque acompanhada da impossibilidade de optar pelo infinito e ultrapassar assim a sua própria finitude)... ao mesmo tempo solidão e dúvidas endereçados à consciência da inevitabilidade deste desígnio (de ver vedado o acesso à diluição na pureza inicial, **em que não tinha que escolher**).

Importante nos parece neste ponto realçar que, toda a perspectiva que delineámos (envolvendo quer a ideia dos autores propostos, quer o recurso ao poder explicativo do próprio *mito judaico-cristão*), se arquitecta na experiência do desenvolvimento bio-espiritual do ser humano (enquanto indivíduo), remetendo –nos para uma explicação da procura da segurança do **grupo**, do **colectivo** (o ventre materno, o paraíso perdido??) que coloca na ordem do dia uma espécie de negação do direito de opção a que, com maior ou menor propriedade, chamamos liberdade¹⁴⁷.

Esta 'tendência' de procura do refúgio do grupo, pode encontrar depois manifestação (segundo o que julgamos ver retratado em Jacques, 1994, 197-199)

¹⁴⁷ Aquilo a que Fromm (1993) chama o "Medo à Liberdade".

em várias ordens de necessidades, designadamente : necessidade de afiliação, necessidade de identificação, necessidade de comparação social, necessidade de segurança, necessidade de estima e de poder e necessidade de cooperação.

A reforçar esta ideia, é possível encontrar, no pensamento de Veiga, para além da referência a uma fundamental necessidade de relação com os outros, a afirmação de que *“...o grupo aparece como orientado para o bem-estar do indivíduo...”* (1987, 383).

Podendo admitir as razões até aqui reflectidas, como motivos para que o indivíduo procure o grupo e dê assim consecução à emergência do viver colectivo¹⁴⁸, e assumindo também, claramente, a perspectiva social do ser humano, uma série de outras questões se nos colocam: a que grupos se referencia o ser humano? Que laços cria com os grupos com que se relaciona e como se relaciona com cada agrupamento? Que tipo de grupo é uma comunidade? Há substracto teórico para justificar que encaremos a comunidade educativa preconizada pelo Dec-Lei nº115-A/98, como uma verdadeira comunidade?

As questões por esta via delineadas conduzem-nos inevitavelmente à procura do conceito de comunidade, que é o que faremos no próximo ponto desta reflexão.

2.Aproximação ao conceito de comunidade

2.1.Uma visão sobre o conceito de Comunidade a partir da teoria da Dinâmica dos Grupos

2.1.1.Comunidade e Grupo – proximidade conceptual

Intentaremos uma aproximação ao conceito de comunidade, num movimento dialéctico, que percorrerá, embora de uma forma necessariamente sintética, a temática dos grupos humanos (procurando nela explicações para

¹⁴⁸ Evidenciando-se por um lado, uma ligação entre colectividade e a referência que torna o Homem humano (o espelho em que se revê, e em que toma consciência do seu Eu, por referência ao Outro-Eu); por outro lado uma relação entre colectividade e segurança (a protecção da sua insignificância face à grandeza do mundo que o rodeia).

determinados componentes do conceito que perseguimos), e que regressará, numa segunda fase, às especificidades grupais que julgamos reconhecer e que tentaremos documentar na ideia de comunidade.

Entendemos não ser abusiva esta proximidade conceptual entre *grupo* e *comunidade*, que está, aliás, presente no pensamento de Maisonneuve, ao referir:

Tem o conceito de grupo “....uma larga aceitação....[envolvendo]...conjuntos sociais de variadíssima grandeza e estrutura, desde as colectividades nacionais até aos bandos mais efêmeros....[sendo]... o único traço comum a todos estes conjuntos.....a pluralidade de indivíduos e[a]...sua solidariedade implícita, aliás mais ou menos sólida....” .

(1967, 5)

Ou ainda:

As “...palavras que frequentemente se empregam como sinónimos [de grupo]: massa, multidão, comunidade, organismo, categoria social....”

(ibid, 6)

Assemelha-se-nos assim que do primeiro conceito (grupo) podem ressaltar explicações interessantes para o segundo (comunidade), embora sem desvalorizar as especificidades deste último e que intentaremos, obviamente, não deixar de fora.

2.1.2.O grupo- conceito e tipologias

Sobre o conceito de grupo poderemos considerar, segundo, o protagonizado por Maisonneuve (1967, 23), que

“Não se poderia falar de ‘grupo’ a partir somente de factores de proximidade, de conjunto e de inter relações; tais factores não têm sentido colectivo senão no interior de uma estruturaque regula o jogo das interacções e implica, a um nível mais ou menos consciente, um quadro de referência ou um viver comum.”

Também Gruère (S/d, 376-377) se refere ao grupo como sendo:

“...uma unidade social constituída por um determinado número de indivíduos unidos nas suas funções e nos seus estatutos. Esses indivíduos partilham um conjunto de valores e de normas que inspiram o seu comportamento em tudo o que respeita à vida do grupo.....o facto do membro pertencer a um grupo especial obriga a atitudes e comportamentos específicos.”

O contributo de Jacques (1994, 193) adianta como condição fundamental para a consideração de um grupo a **existência de objectivos**

comuns. Mas, mais do que isso, entende que a existência de um grupo implica a interacção entre os seus membros, a interdependência e a **colaboração em ordem à consecução dos objectivos comuns**, o que implica que se encontrem regularmente para manter os níveis de interacção. É também necessário, na mesma perspectiva, que **cada membro se perceba como um elemento do grupo.**

Para além desta conceptualização de âmbito genérico, é possível, à partida, admitir a existência de vários tipos de grupos, o que tentaremos esclarecer num próximo passo.

Embora Maisonneuve (1967, 24) afirme que “...*ainda não foi estabelecida nenhuma classificação exaustiva dos grupos...*”, Gruère sustenta que “*Existem diferentes sistemas de classificação dos grupos...*” (s/d, 388).

Para além desta dissensão, foi-nos possível encontrar, na pesquisa que desenvolvemos, algumas tipologias de grupos, que cremos de alguma utilidade para a reflexão em curso.

Maisonneuve (1967, 24-25)propõe:

grupo	características	critérios
Grupo- institucional <i>versus</i> Grupo espontâneo	Depende/emerge directamente de uma organização social; Provém de um conjunto de projectos particulares, que têm algo em comum;	Relação com a organização
Grupo formal <i>Versus</i> Grupo informal	As regras existem antes do grupo; As regras surgem a partir das interrelações;	Relação com as normas
Grupo de base <i>Versus</i>	O que releva é o “estar juntos”; os factores afectivos predominam.	

Grupo de trabalho	O mais importante é o realizar uma acção, tomar uma decisão ou efectuar um esforço colectivo; a tónica é colocada na finalidade e nos factores operatórios.	Relação com os fins ou projecto colectivo
-------------------	---	---

Quadro IX-Tipologia proposta por Maisonneuve

Da classificação proposta por Jacques (1994, 194 e s.) destacaríamos :

grupo	características	critérios
Grupo primário <i>versus</i> Grupo secundário	Os seus elementos estão muito empenhados e emocionalmente envolvidos ; As relações entre os seus elementos são ocasionais;	Natureza das relações entre o grupo e os seus elementos
Grupo aberto <i>Versus</i> Grupo fechado	Os elementos do grupo variam conforme o desenrolar dos acontecimentos; Existe uma estabilidade do efectivo, induzindo à planificação a longo prazo;	Efectividade dos seus elementos
Macro grupo <i>Versus</i> Micro grupo	A partir de um certo número de elementos, as relações directas entre os mesmos tornam-se difíceis. Existe uma tendência para se formarem sub-grupos. Neste caso, se ainda se reúnem condições para se poder pensar estar em presença de um grupo, a acção concertada dos seus elementos torna-se ineficaz.	Número de elementos do grupo

Quadro X-Adaptação da tipologia proposta por Jacques

Também Gruère (s/d, 390-393) adianta algo ao até aqui proposto, ao falar em:

grupo	características	critérios
Grupo de pertença	É um grupo “...a que pertencemos de facto, no qual nos inserimos, em que desempenhamos uma função...é concreta e fisicamente que fazemos parte de grupos de pertença....os nossos comportamentos poderão ser influenciados por esses grupos de uma forma quase mecânica” Gruère (s/d, 390);	Natureza da relação com o grupo
Versus		
Grupo de referência	“É o grupo com o qual nos identificamos ou desejamos identificar-nos...”(ibidem). Produz um efeito normativo nos nossos comportamentos. Pode-se ou não, pertencer a um grupo de referência. No caso de um indivíduo pertencer a um grupo que integre o seu universo de referência, “há uma ‘abrangência’ total entre as suas motivações profundas, as suas aspirações e a sua situação vivida”(ibid, 392).	

Quadro XI-Adaptação da tipologia de Gruère

Para além desta abordagem multi-critérios¹⁴⁹ da questão dos grupos que não deixaremos de retomar ao aprofundar o conceito de comunidade, diríamos que, o conjunto de contributos destacado, leva-nos à consideração de um grupo,

¹⁴⁹ Da perspectiva das várias tipologias encontradas, resulta uma valorização de diferentes critérios que não são mutuamente excludentes, antes pelo contrário, do nosso ponto de vista, podem fornecer informações e reflexões complementares e, por isso mesmo, enriquecedoras.

como algo diferente de um simples agregado de pessoas (como por exemplo o conjunto das pessoas, que numa paragem, esperam o autocarro) alicerçado num contexto social (mais ou menos) estruturado, que regula e dá sentido ao conjunto das interacções existentes, num quadro de referência constituído por um conjunto de normas, valores e objectivos partilhados. A existência de um grupo implicará também o auto-reconhecimento de cada membro, como elemento do grupo e, conseqüentemente, a adopção de comportamentos específicos, que são referenciados como interacções em ordem à consecução dos objectivos comuns. Isto sem excluir a possibilidade de existência de diversos níveis de homogeneidade e de coesão, ou da sua ausência, que pode culminar na desintegração do próprio grupo (segundo Maisonneuve, 1967, 27), revelando-se assim, nesta perspectiva, a coesão grupal como elemento determinante na manutenção (entenda-se prolongamento no tempo) da vida de um grupo e o principal obstáculo à sua transitoriedade e efemeridade.

2.1.3. Coesão, Identidade e Pertença

Parece-nos esta, aliás, uma pista assaz interessante para o prosseguimento da análise que efectuamos, a da **coesão** de um grupo, entendida como a *“totalidade do campo de forças tendo por efeito manter em conjunto os membros de um grupo e resistir às forças de desintegração”* na perspectiva de Festinger e Schachter (citados por Maisonneuve, 1967, 27), ou como *“....o grau de atracção recíproca dos seus membros e o seu empenhamento em se manterem incluídos nele...”*(Gruère, s/d, 407), entendemos poder sustentar que se joga aqui o grau de envolvimento, de participação e de **identificação** com o grupo. Até por que, Kastarsztein (1991, 27), refere-se à noção de identidade dizendo que ela *“...se estruturou principalmente em torno de conceitos como os de estabilidade....permanência....”*. Parece-nos nesta posição vislumbrar algum alinhamento com a ideia de coesão grupal, acima referida, traduzido na proximidade semântica entre conceitos como...

identidade	Coesão grupal
estabilidade e permanência Kastersztein (1991, 27)	empenhamento em se manterem incluídos no grupo Maisonneuve (1967, 27) manter em conjunto os membros de um grupo Maisonneuve (1967, 27) resistir às forças de desintegração Gruère (s/d, 407)

Quadro XII-Identidade e Coesão Grupal

Afigura-se-nos desta forma legitimado o estabelecimento de uma afinidade entre “**coesão**” **grupal** e **identidade**, interpretada esta (para além das supra referenciadas ideias de estabilidade e permanência) por Touraine (citado por Kastersztein, 1991, 27-28) como o apelo “...à **pertença** a uma comunidade definida por valores ou por um atributo natural ou ainda linguístico...”¹⁵⁰

Gruère (s/d, 408) junta a esta perspectiva a identificação de diversos factores favoráveis e desfavoráveis à coesão que explicita no quadro seguinte:

Factores favoráveis à coesão	Factores desfavoráveis à coesão
<ul style="list-style-type: none"> -Homogeneidade do grupo -Acordo quanto aos objectivos do grupo -Ameaça exterior -Competição inter-grupos -Reduzido tamanho -Sucesso, atracção pessoal -Interacções frequentes -Boa comunicação -Reduzido <i>turn over</i> -Avaliação favorável 	<ul style="list-style-type: none"> -Heterogeneidade do grupo -Desacordo quanto aos objectivos do grupo -Nenhuma ameaça exterior -Competição intra-grupo -Grupo numeroso -Insucesso, experiência desagradável -Poucas interacções -Má comunicação -Elevado <i>turn over</i> -Predominância de um ou vários membros

Quadro XIII- Factores favoráveis e desfavoráveis à coesão dos grupos, segundo Gruère

O aspecto da coesão merece também a reflexão de Maisonneuve (1967, 28-35), da qual se relevam os seguintes aspectos:

¹⁵⁰ O destacado é da nossa responsabilidade e intenta evidenciar uma percepção analítica entre **coesão**, **identidade** e **sentido de pertença**.

- Status social – a semelhança ou a diferença dos quadros de referência dos indivíduos em questão, pode contribuir para “...a *intensidade variável do sentimento do ‘nós’*” (ibid, 31);
- A Comunicação dos elementos do grupo- assente no número de elementos do grupo (um reduzido número de elementos facilitará a comunicação), e em características comuns (sexo, idade, profissão, ideologia);
- “...a *proximidade sob todas as suas formas – espacial, social, cultural- constitui um poderoso meio de facilitação*”(ibid, 29)

Em jeito de resumo da reflexão até aqui desenvolvida, destacaríamos as ideias de que o ser humano encontra, nos diversos tipos de grupo, uma privilegiada plataforma de consecução do seu viver colectivo, configurando, nas relações que estabelece com cada grupo onde se inscreve (por via do auto-reconhecimento como elemento do grupo e consequente mobilização de comportamentos em ordem à consecução de objectivos comuns) laços e relacionamentos específicos, que podem percorrer um leque significativo de opções, afastando ou aproximando o espírito de coesão e o reforço da ideia de grupo como uma entidade em que prevalece a perspectiva colectiva (a ideia do ‘nós’) ou como uma entidade fragmentada que, no seu extremo, pode configurar um mero conjunto de indivíduos e/ou conduzir à desintegração -ou ausência de integração- do grupo.

Esta maior ou menor coesão pode acontecer por opção de todos e de cada um (segundo os ensinamentos dos “grupos de referência”, por desejo de afiliação e identificação, diríamos) ou por imposições de vária ordem (leitura que é possível ter, por exemplo, nos “grupos de pertença”¹⁵¹). A este propósito diremos, usando as palavras de Maisonneuve, que “...o *acento pode colocar-se ora sobre o aspecto funcional de verificação, de normalização, de ‘pressão para a*

¹⁵¹ Este conceito de “pertença” adiantado por Gruère (apoiado numa ideia de pressão para a uniformidade que assenta em imposições de vária ordem), configurando um quadro de pertença mecânica, afasta-se do entendimento de pertença que preconizamos (e que encontra substracto numa abrangência significativa entre motivações e aspirações profundas, numa comunhão afectiva e intencional de objectivos, interesses, preocupações e valores), bastante mais alinhado, com os “grupos de referência”, do mesmo autor (s/d, 390-393).

uniformidade', ora sobre o aspecto emocional de espontaneidade colectiva e o de integração...."(1967, 28).

Podem ainda juntar-se à clarificação da ideia de coesão grupal, factores como a proximidade a vários títulos entendida (quadros de referência, geográfica, física, social,...) e, como tendenciais obstáculos à sua efectivação factores como: heterogeneidade, desacordo quanto aos objectivos, nenhuma ameaça exterior, competição, numero elevado de elementos, insucesso, experiência desagradável, poucas interacções, má comunicação, elevado *turn over* e predominância de um ou vários membros.

Junta-se um entendimento do conceito de **coesão** onde se joga o grau de envolvimento, de participação e de **identificação** com o grupo, entendida esta como o apelo à **pertença**.

Entendendo como justificável a proximidade conceptual entre *Grupo* e *comunidade* ¹⁵², constituir-se-á assim, todo este conjunto teórico, o pressuposto de base onde irá assentar a reflexão sobre o conceito de comunidade, que intentaremos, num próximo ímpeto, clarificar, bem assim sobre a ideia de comunidade educativa, que diligenciaremos questionar.

2.1.4.A Comunidade à luz da Dinâmica dos Grupos

Na literatura que nos foi possível compilar, encontramos o conceito de comunidade, sujeito às seguintes definições:

- *"...referindo-se a uma pertinência territorial, residencial e aos laços de solidariedade que gera essa convivência espacial..." (Mercer e Ruiz, 2002, 4);*
- *"...a consciência de pertinênciaé um elemento fundamental para a mobilização da população..." (ibid, 2002, 5);*
- *"sentimento de pertencimento, territorialidade, permanência, interatividade, são alguns dos parâmetros a serem analisados..."(Perazzo Filho, 2003, 1);*
- *"...empreendimento comum, envolvimento mútuo e repertório compartilhado... um compromisso de longo prazo" (Júnior, Sousa, Nascimento, s/d, 10);*
- *"as comunidades na modernidade deveriam ter alguns elementos básicos...o sentimento de pertencimento...sentimento de ligação, de*

¹⁵² Como oportunamente defendemos.

participação....a permanência....o carácter cooperativo e emergência de um projecto comum...” (Palácios, citado por Costa, 2001, 3);

- *“...a solidariedade supõe a identificação das pessoas com o grupo em que estão inseridas e a criação de laços com este mesmo grupo. É uma relação de responsabilidades entre pessoas unidas por interesses comuns, cuja base está no fato de cada elemento do grupo sentir-se social e moralmente comprometido a apoiar os outros...”*(Guia Cidadania e Comunidade, 2002, 3);
- *“...laços de vizinhança.... uma partilha afectiva e intencional de objectivos, de preocupações e de valores que lhe confirmam uma solidariedade interna capaz de dispensar a existência de disposições regulamentares prévias...”* (Carvalho, 1993, 6)

Do conjunto de contributos assim mobilizado, pensamos poder assacar alguns componentes que se poderão constituir elementos com interesse para a construção de uma determinada ideia de comunidade. Nesta perspectiva, parecem-nos particularmente relevantes:

- o sentido de pertença;
- a solidariedade, que dispensa disposições regulamentares prévias, gerada pelo sentido de pertença;
- a territorialidade;
- a permanência;
- a interactividade;
- a comunhão afectiva e intencional de objectivos, interesses, preocupações , valores,...
- a emergência de um projecto comum;
- o sentimento de participação.

Este conjunto de elementos remete-nos para um tipo de colectividade com características específicas que retomam particularidades de alguns tipos de grupos estudados, nomeadamente:

grupo	características	Componente da definição de comunidade que é possível reconhecer como prevalecente, no grupo em questão
Grupo- institucional	Depende/emerge directamente de uma organização social;	-a territorialidade; -a permanência; -a interactividade;
Grupo espontâneo	Provém de um conjunto de projectos particulares, que têm algo em comum;	-a emergência de um projecto comum;
Grupo informal	As regras surgem a partir das interrelações e revestem-se de um carácter de informalidade,	-a solidariedade, que dispensa disposições regulamentares prévias, gerada pelo sentido de pertença;

Grupo de base	O que releva é o “estar juntos”;	-a comunhão afectiva e intencional de objectivos, interesses, preocupações, valores,...
Grupo primário	Os seus elementos estão muito empenhados e emocionalmente envolvidos ;	-a comunhão afectiva e intencional de objectivos, interesses, preocupações , valores,...
Grupo fechado	Existe uma estabilidade do efectivo, induzindo à planificação a longo prazo;	-a permanência;
Micro grupo		-a interactividade;
Grupo de referência	<i>“É o grupo com o qual nos identificamos ou desejamos identificar-nos...”(ibid, 390). Produz um efeito normativo nos nossos comportamentos. Pode-se ou não, pertencer a um grupo de referência. No caso de um indivíduo pertencer a um grupo que integre o seu universo de referência, “há uma ‘abrangência’ total entre as suas motivações profundas, as suas aspirações e a sua situação vivida”(ibid, 392)</i>	-o sentido de pertença; -o sentimento de participação.

Quadro XIV- Projecção da definição de comunidade nos vários tipos de grupo

Do esquema que construímos (cruzando a informação mobilizada a partir da reflexão assente em estudos sobre dinâmica de grupos com algumas definições de comunidade), é possível obter uma possível aproximação ao conceito de comunidade traduzida no seguinte reflexão: as componentes assacadas das definições de comunidade, são reencontradas nos grupos, *espontâneo, informal, de base, primário, fechado e de referência*. No grupo *institucional*, que também mobiliza, na perspectiva que construímos algumas componentes da definição de comunidade, julgamos no entanto reconhecer a potencial prevalência do “...*aspecto funcional da verificação, de normalização e de pressão para a uniformidade*” de que fala Maisonneuve (1967, 28).

Esta possível leitura reforça as ideias de **pertença e identificação** por via da **permanência, emergência de um projecto comum, a interactividade, a**

comunhão afectiva e intencional de objectivos, a solidariedade, e o sentido de participação.

Fica assim exposta uma ideia de comunidade assente :

- na **opção de pertencer a** (na linha do preconizado pelos grupos de referência ou pelos grupos espontâneos);
- na **construção das próprias regras** (segundo os ensinamentos dos grupos informais);
- na **emergência de um projecto comum** (no preconizado pelos grupos espontâneos);
- na **existência de uma base afectiva e uma envolvência emocional** (na linha de orientação dos grupos de base ou dos grupos primários);
- na **existência de estabilidade** (segundo o preconizado pelos grupos fechados, onde a estabilidade do efectivo facilita a ideia de projectos a longo prazo).

Não é pois difícil assim, neste reencontro com conceitos como *estabilidade, opção de pertencer, envolvimento afectivo, emergência de um projecto comum*, recolocar como conceito sintetizador deste entendimento de comunidade, a ideia de **coesão grupal**, atempadamente esclarecida.

Conclusão ou a falácia da comunidade educativa do dec.-lei nº115-a/98

Retomando as ideias iniciais deste capítulo diríamos que, depois de uma visão de escola que faz apelo à diversidade, ambiguidade e negociação, que o Dec.-Lei nº 115-A/98 num primeiro relance parece propor (por via da apresentação de um conceito de escola que aproveita a teorização de Formosinho -1989-e oferece uma fronteira de cariz social, em contraposição a uma fronteira física), um aprofundamento da leitura permite divergir desta posição inicial e encontrar, na proposta do normativo, um conceito de escola (em que se reconhecem elementos importantes da corrente anglo-saxónica do *school based management*), que propõe como instrumento da sua consecução, uma comunidade que apela a uma partilha afectiva e intencional de objectivos,

preocupações e valores e ao benefício de uma **solidariedade unificadora**¹⁵³, a uma participação que adquire, para além da mera representatividade, a forma de “...’*participação – colaboração*’ ou ‘*participação – coesão*’...” (Lima e Afonso, 2002, 30)¹⁵⁴. Tal leitura permite-nos adquirir um foco de questionamento de toda a reflexão que posteriormente desenvolvemos, e que se traduz na convicção de que **não é suficiente a nomeação de uma comunidade educativa para que ela passe a ter existência**. Embora reconheçamos uma, diríamos, pressão natural para que o Homem se agrupe, dando assim lugar à sua faceta de ser social, julgamos também que à procura do outro presidem critérios de identificação afectiva e intencional. Assim, entendemos que esta comunidade, não se cria por decreto, potencia-se antes na comunhão sentida das particularidades (de que nasce um projecto comum) e, maioritariamente, no desejo de identificação **afectiva e intencional** (por opção), e traduz-se numa configuração em que as particularidades, por força da intensidade sentida do ‘nós’, não se diluem mas encontram-se, no contexto rico da homogeneidade **optada** (poderíamos reencontrar nesta ideia, o conhecido aforismo de que “aquilo que nos une é mais do que aquilo que nos separa”)¹⁵⁵. Neste contexto, o que dizer de uma comunidade imposta por decreto, e ainda por cima, **a todos imposta?**

No caso da escola, seguimos o entendimento de Estevão (2001, 666 e s.)¹⁵⁶ que a refere como “o lugar de vários mundos” em que, o que avulta é a existência de diferentes lógicas, diversas percepções, valores diferentes e compreensões múltiplas da realidade, que induzirão factores desfavoráveis à coesão grupal (heterogeneidade, desacordo quanto aos objectivos do grupo, má

¹⁵³ Ideia que não andarà longe do conceito de comunidade que construímos.

¹⁵⁴ “O direito de participação dos pais na vida da escola....concretiza-se através da organização e da **colaboração** em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em acções motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projectos de desenvolvimento sócio-educativo da escola” (decreto – lei nº 115-A/98, artº41º, ponto 1)

¹⁵⁵ Poderíamos defender neste ponto da reflexão que, ao acto de inscrição numa comunidade, preside a procura de *homogeneidade* (....aquilo que nos une....).A *heterogeneidade* própria do ser humano poderá ser consubstanciada na diversidade de comunidades e de propostas veiculadas por cada uma delas (...aquilo que nos separa...), e na possibilidade teórica de escolher pertencer a qualquer uma ou a todas elas, ou a nenhuma delas (o equilíbrio entre *aquilo que nos une* e *aquilo que nos separa*).

¹⁵⁶ A este propósito veja-se também Derouet (1996), Macedo (.....)

comunicação, predominância de um ou vários membros) e, conseqüentemente, à existência de uma comunidade educativa¹⁵⁷.

Também o elevado número de envolvidos, na lógica dos macro-grupos que atempadamente referimos, será um factor mais favorável ao surgimento de grupos sectoriais e eventualmente da competição intra-grupos, do que ao surgimento de uma comunidade.

E o que dizer da impermanência, decorrente da conhecida mobilidade docente ? Esta flutuabilidade não será também um factor desviante do sentido de pertença e de identificação que oportunamente dilucidámos?

Para além disto, é possível trazer também à liça do debate o afastamento físico (na linha do preconizado pelos grupos secundários) que ocorre, a maior parte do tempo, em relação a alguns dos ditos elementos da comunidade escolar (encarregados de educação e professores, por exemplo) e que será potenciador, na perspectiva que construímos, de escassez de interacções (factor pouco abonatório da coesão e do envolvimento emocional).

Por fim o elevado *tum over* (principalmente por parte dos professores) decorrente de um sistema de colocações pouco respeitador das “opções de vida” destes profissionais, também não concorrerá, na perspectiva que subscrevemos, para a criação de uma comunidade educativa .

Acresce salientar que, na leitura que fazemos, os diversos elementos que o Dec.Lei nº115-A/98 propõe como elementos da comunidade educativa, configuram uma realidade que recolhe sobretudo elementos característicos dos grupos: *formal, secundário, aberto, macro-grupo e de pertença* (precisamente aqueles que mais se afastam do conceito de comunidade que edificámos), conforme se pode observar no quadro que segue.

¹⁵⁷ Aceitamos o desiderato de Derouet (1996, 70) de que “diferentes interpretações do mundo coexistem nos estabelecimentos de ensino, mas isso não é necessariamente incompatível com a sua coesão. Interpretações diversas do mundo **podem** convergir num mesmo objecto ou num mesmo dispositivo...”. Propositadamente destacámos a forma verbal “podem”, por crermos que ela é a palavra chave da reflexão que propomos. O que questionamos não é que esta coesão possa acontecer, mas que ela aconteça de forma generalizada, só porque assim foi decretado. O que entendemos é que, embora ela possa acontecer, estão de uma forma geral reunidas condições que afastam as probabilidades da sua ocorrência.

grupo	Características do grupo	Características percebidas dos diversos sectores da dita "comunidade educativa" (Dec-Lei nº 115-A/98)
Grupo de pertença	É um grupo "...a que pertencemos de facto, no qual nos inserimos, em que desempenhamos uma função...é concreta e fisicamente que fazemos parte de grupos de pertença....os nossos comportamentos poderão ser influenciados por esses grupos de uma forma quase mecânica" Gruère (s/d, 390);	Existe uma pertença física e relacionada com o desempenho de uma função por parte de: professores, alunos, encarregados de educação e auxiliares de acção educativa. Existem condicionalismos que afastam a "comunidade educativa" do conceito de "grupo de referência" ¹⁵⁸ .
Macro grupo	A partir de um certo número de elementos, as relações directas entre os mesmos tornam-se difíceis. Existe uma tendência para se formarem sub-grupos. Neste caso, se ainda se reúnem condições para se poder pensar estar em presença de um grupo, a acção concertada dos seus elementos torna-se ineficaz.	Mesmo considerando, a título de exemplo, uma "pequena" Escola Básica Integrada com cerca de 300 alunos, estaremos em presença de uma "comunidade Educativa" com um número aproximado e estimado de 650 elementos (considerando alunos, professores, encarregados de educação e auxiliares de acção educativa). Embora teoricamente não tenhamos encontrado referência a um número que permita fazer a fronteira entre "Macro grupo" e "Micro grupo", julgamos (também com base na nossa experiência) poder reconhecer num número da ordem das centenas (650 no caso que damos como exemplo), a dimensão suficiente para induzir a formação de sub-grupos, com a consequente diminuição da acção concertada dos elementos do grupo ¹⁵⁹ .
Grupo aberto	Os elementos do grupo variam conforme o	O "desenrolar dos acontecimentos" será:

¹⁵⁸ Basta observar o sistema de colocação de professores prevalecente nos últimos anos, ou o facto de os encarregados de educação ficarem vinculados a uma determinada escola pela área de residência ou pelo local de trabalho. Qualquer destas condicionantes será, em nosso entendimento, um contributo, tendente a afastar a "comunidade educativa" do conceito de "grupo de referência", entendido como aquele a que se pertence por opção. Quando essa opção fica entregue, na melhor das hipóteses, aos cuidados de uma lista graduada, ou por exemplo às contingências do local de trabalho, ou de residência, não se estará a promover o afastamento da ideia de "grupo de referência" e a potenciar a existência de uma pertença meramente física e funcional ?

¹⁵⁹ Pensamos também que, a recente liquidação das escolas com menos de 10 alunos, e o lançamento, para a discussão pública, da questão dos mega – agrupamentos merecerá, nesta perspectiva, alguma reflexão.

	desenrolar acontecimentos;	dos	<ul style="list-style-type: none"> • para os professores o sistema de colocação que anualmente determina a conhecida mobilidade docente; • para os alunos e encarregados de educação a mudança de escola, de cada vez que se muda de nível ou grau de ensino¹⁶⁰.
Grupo secundário	As relações entre os seus elementos são ocasionais;		Embora a questão não se coloque relativamente a todos os elementos da dita “comunidade educativa”, entendemos não ser despropositado, reconhecer no afastamento físico que ocorre, a maior parte do tempo, em relação a alguns dos referidos elementos(entre encarregados de educação e professores, por exemplo) a potenciação de uma substancial “ocasionalidade relacional”, na perspectiva que construímos indutora de escassez de interacções (factor pouco abonatório da coesão e do envolvimento emocional).
Grupo formal	As regras existem antes do grupo;		Conquanto possamos reconhecer no Regulamento Interno de cada escola a possibilidade local teórica de construção de regras, também não será difícil confirmar um pesado aparato normativo que regula o funcionamento da escola, nos seus diversos aspectos ¹⁶¹ .

Quadro XV- Características dos Grupos e Comunidade Educativa

Expõem-se pois, justificados motivos para acreditar que, pesem embora as boas intenções do legislador ao criar o conceito de comunidade educativa (intenções de unificar e cerrar fileiras em ordem à assunção de comportamentos que prossigam objectivos comuns) a escola que temos em Portugal, reúne condições que tendencialmente a afastam de tal desiderato, por motivos que, na nossa percepção se prendem, por um lado com elementos atinentes à macro-

¹⁶⁰Embora possamos reconhecer no modelo Escola Básica Integrada, um esbatimento desta tendência.

¹⁶¹ Na **Agenda do Profissional de Educação 2003-2004**, distribuída pela Federação Nacional dos Sindicatos da Educação aos seus associados, é possível inventariar um total de 348 instrumentos normativos (entre Leis, Decretos-lei, Decretos-regulamentar, Portarias, Despachos e Circulares) que regulamentam diversos aspectos da vida da escola.

estrutura da organização escolar (sistema de concursos e de colocação de professores indutor de impermanência e de mera pertença funcional¹⁶², por exemplo), e por outro com a natureza da própria escola, em que imperam multi lógicas e multi interpretações da realidade, advindas da heterogeneidade a vários títulos percebida (social, cultural, etária, profissional, ideológica,...), determinante de acentuada diferença dos quadros de referência dos indivíduos em questão e, consequentemente do afastamento do constructo de comunidade que tecemos.

E, embora a ideia de territorialidade integre o conjunto de elementos que inventariámos e que enformam o conceito de comunidade por nós construído, refutamos a concepção de que a um *local*, corresponde invariavelmente *uma comunidade local*, exactamente porque ela escamoteia aquela outra ideia de que, a uma comunidade se pertence por opção e não por mera determinação contingencial (que pode ser geográfica por motivo de residência, de local de trabalho ou qualquer outro). Ao falarmos de comunidade, interessará perceber que, na perspectiva que defendemos, mais do que **ter algo em comum**, o que está em causa é **sentir algo em comum**. Daí a nossa não subscrição da ideia de que, a um *local* corresponde inevitável e 'automaticamente' uma *comunidade local*. Na opção conceitual que perfilhamos, embora a permanência (por via da residência, do local de trabalho ou por qualquer outro motivo) seja um factor de identificação e de pertença, diríamos que, a um *local* tanto pode corresponder *uma comunidade local*, como '*n*' *comunidades locais*, como *nenhuma comunidade local*. Logo, julgamos de difícil aceitação a ideia de uma autonomia (aquela que é proposta pelo Dec-Lei nº 115-A/98) baseada na garantia *à priori* de existência de *uma comunidade local* (gente e instituições irmanadas na procura de um bem comum local) ¹⁶³.

Mas, mesmo se, como mero exercício académico, aceitarmos o cenário da presença, em todo e qualquer *local*, de uma dominância de laços mais fortes do

¹⁶² Em clara oposição ao conceito de comunidade que construímos, em que, o que avulta é a pertença por opção (e não por deliberação exterior) e o aspecto emocional de espontaneidade colectiva, de integração e de permanência.

¹⁶³ Isto é tanto mais significativo se aceitarmos a ideia de Veiga (citado por Rodrigues, 12-11-2002) de que “...na passagem para as sociedades modernas[dá-se]...o esbatimento das relações de comunidade e de parentesco nas zonas urbanas[e]...ergue-se o cidadão nos seus direitos individuais....”

que a mera pertença física e, portanto, da existência generalizada de verdadeiras *comunidades locais*, isso será garantia da presença de uma *comunidade educativa*? Isto é, existirão (à priori) garantias de que a escola que os nossos filhos frequentam tem uma configuração potenciadora de “... uma ‘*abrangência*’ *total entre as....motivações profundas, as ...aspirações....*” (Gruère, s/d, 390) daquela comunidade e aquilo que a escola propõe (no seguimento da linha dos grupos de referência que apelam à comunhão sentida das particularidades de que nasce um projecto comum)?Cremos que, à luz do cenário por nós construído, e quanto mais não seja, se colocarmos a tónica da reflexão em aspectos como a impermanência do corpo docente, o afastamento físico que ocorre a maior parte do tempo em relação a alguns dos ditos elementos da comunidade educativa (entre outros), nos afastaremos irremediavelmente de tal desiderato.

Para além do mais existe a questão protagonizada por Derouet (1996, 72), em que este, referindo-se aos estabelecimentos de ensino, preconiza que “...a *unidade do estabelecimento de ensino não aparece por si, nem sequer a sua existência como formação social....*”. Indo mais longe, deixa a pergunta: “....Será que podemos ter a certeza que a maior parte dos estabelecimentos de ensino constitui mais do que uma simples unidade administrativa? ” . Diríamos que, neste contexto, assumir a existência generalizada de comunidades educativas, poderá configurar um exercício forçado de implementação de orientações institucionalmente divulgadas, sem grandes correspondências à nossa realidade escolar.

Capítulo VI

Democracia

e

Participação

Índice

Introdução 143

1.Democracia e Participação 144

**1.1.A Pertinência da aproximação ao conceito de Democracia pela
dimensão Participação 144**

**1.2.Democracia Participativa *versus* Democracia Representativa–
duas concepções estruturantes 145**

**1.3.Democracia Participativa *versus* Democracia Representativa em
Formosinho 152**

**2.A aplicação à escola do conceito de Democracia
Participativa de Formosinho-da democracia participativa à
democracia domesticada e adequadamente apresentada 157**

3-Participação fluida latente, na organização escola 164

Conclusão 170

Introdução

O conceito de Democracia é uma das ideias força que nos foi possível alocar ao Dec. Lei nº 115-A/98. Efectivamente, no diploma adianta-se o desígnio de “...*consolidação da vida democrática...*” ou de concretização da democratização na vida da escola (preâmbulo). Anuncia-se também, no mesmo normativo, a par da democraticidade, a “...*participação de todos os intervenientes no processo educativo...*” (artº 4º , ponto 1, alínea a) como um dos princípios funcionais orientadores da administração das escolas. Esta afinidade entre democracia e participação¹⁶⁴, cataliza o nosso interesse prospectivo, porquanto nos parece existir, também nesta dimensão, indícios que dão razão à impressão indutiva, inicialmente descrita, de não coincidência entre o *plano da orientação para a acção* e o *plano da concretização da acção* (cf. Lima, 1998, 160) nomeadamente, quando da escola temos a ideia de uma *participação quase forçada*, manifesta na frequente inexistência de listas oponentes aos vários órgãos de administração e gestão¹⁶⁵, de uma *participação minimalista* quase que exclusivamente consubstanciada na participação, através do voto, nos actos eleitorais realizados, ou *uma participação inconstante*, que ocorre amiúde, quase sempre no sentido de pedir justificações a alguém quando algo corre mal, ou *passiva* (no caso dos encarregados de educação, quando se deslocam à escola convocados pelos professores nos finais de período escolar) ou de cariz técnico-profissional (no caso dos professores e funcionários não docentes).

A suspeita assim delineada, de desencontro entre as orientações normativamente postuladas e a acção organizacional da escola, colocará a necessidade de uma precisão de conceitos (nomeadamente os conceitos de democracia e participação) que derrame a sua luz explicativa sobre os efectivos desígnios que se pretendem colocar, quando se fala de *consolidação da vida*

¹⁶⁴ Referimo-nos, como se tornará evidente, não a uma acepção genérica do conceito entendendo simplesmente que “...o *trabalhador participa sempre que realiza qualquer trabalho para a organização...*”(Neves, 2002, 136), mas a um entendimento na sua vertente sócio-política, pressupondo “...as *condições proporcionadas pela organização para que o trabalhador se envolva nos seus destinos...*”(ibid), no seguimento de que o indivíduo é um actor organizacional e, portanto, um construtor de destino.

¹⁶⁵ Ou nos “forcing’s” para conseguir reunir uma única lista, situação que se arrasta, aliás, do antigo modelo de gestão democrática(cf. Ramos, 1999, 73), o que leva à suspeita que, neste aspecto, de substancial e efectivo, pouco se terá alterado.

democrática ou de concretização da democratização na vida da escola ou se anuncia a *participação de todos os intervenientes no processo educativo*.

1. Democracia e Participação

1.1.A Pertinência da aproximação ao conceito de Democracia pela dimensão Participação

Ao falar de Democracia, longe de querer aceder ao entendimento das diversas aceções e sentidos de uma ideia, como refere Arblaster (1987, 17) “...*inerentemente discutível e mutável...*” (até por respeito ao seu longo percurso histórico, desde a Grécia clássica até aos dias de hoje, e à complexidade decorrente dos diferentes contextos e realidades aos quais tem sido aplicada), longe também de ceder à tentação de cair na singela definição divulgada pelo senso comum que liga democracia ao governo do povo ou da sua maioria (sobrar-nos-iam exemplos, nas ditas democracias modernas, em que os governos democraticamente eleitos representam apenas a “...*menor minoria dos votantes...*”-ibid, 13), optaremos por aceder ao conceito de Democracia do ponto de vista da Participação, não só por nos parecer que o Dec. Lei nº 115-A/98 coloca (ou possibilita o entendimento de) essa forma de aceção ao conceito, mas também por que, a montante deste diploma, encontramos reiteradamente consagrado o princípio da participação.

Assim, o seguimento do princípio permitirá encontrá-lo disseminado pela actual Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 16 de Outubro). Usando o método de análise de conteúdo sugerido por Formosinho (1989, 5), encontramos a palavra *participação* ou outras com ela relacionadas 12 vezes repetida em 8 dos seus 64 artigos, o que equivale à contemplação deste princípio em 12,5 % do total dos seus artigos. Usando idêntico método, é possível identificar o mesmo princípio mais a montante, na própria Constituição da República Portuguesa (Revisão de 2001), em 32 dos seus 299 artigos, ou seja, com uma cobertura percentual de 10,6 % dos artigos do texto constitucional. Já Lima (na citação de Costa, 1991, 46) aponta uma percentagem de 10,2%, no

que respeita à utilização deste princípio na Constituição de 1976¹⁶⁶, em contraste com os 2,2% da Constituição de 1933. Tal leitura induz o pensamento de que, pelo menos desde 1976 que a participação se instalou convictamente no discurso normativo relativo à organização do estado português, e de que ela foi, com a mesma convicção, transportada para o texto que serve de base ao sistema educativo português¹⁶⁷.

Formosinho postula a este propósito parecer “...*clara a opção da Constituição e da Lei de Bases do Sistema Educativo.... para estabelecer princípios de democracia participativa...*”(o.c., 5). Idêntica posição assume Costa ao referir “...*a importância que assume no texto constitucional português, pós 25 de Abril de 1974, o princípio da participação..*” (o.c., 46).

Urge assim, neste contexto, partir no encalço do conceito de *democracia*, observado do ponto de vista da *participação*, ultrapassando a mera assunção de que “*Participação e democracia são conceitos que surgem geralmente associados...*”(ibid).

1.2.Democracia– duas concepções estruturantes

A diversidade e complexidade do tema, a juntar às limitações de espaço e de tempo que o presente trabalho envolve, fazem-nos optar pela sobrelevação, de duas grandes orientações facultadas pela literatura da especialidade (sob os auspícios das quais é possível aceder ao conceito de Democracia do ponto de vista da participação), que de certa forma consideraremos os extremos do espectro no qual pode ser lido o conceito, podendo assim, constituir-se traves – mestras estruturantes da reflexão:

Costa, coloca a questão sob a seguinte fórmula:

“Se, no âmbito de um regime democrático, participação poderá significar, por um lado, a escolha da maioria política (participação na votação), por outro lado, a participação como exercício da liberdade...não se contenta só com esta dimensão eleitoral, mas requer

¹⁶⁶ Embora Formosinho aponte, relativamente ao mesmo texto constitucional, uma percentagem de 12% do número total de artigos a veicularem este princípio(ibid).

¹⁶⁷ Segundo o postulado por Proença, propensões democratizantes surgem, no contexto educativo português, pela mão do republicanismo que se apresentava “...*como a busca de uma liberdade que promovesse efectivamente a igualdade dos cidadãos, adoptando ...[uma]..feição democratizante...*”(1998, 48).

a participação dos cidadãos no funcionamento da Administração Pública, nomeadamente, a participação na tomada de decisões administrativas que lhe dizem respeito..”(o.c., 46)

No mesmo seguimento, no contributo de Lima (o.c., 89 e s.) destacam-se a *teoria da democracia participativa* ou da *democracia como participação* e a *teoria elitista da democracia*.

Na primeira, prevalecendo a aceitação do “povo” como um ente dotado de vontade própria, de um desejo generalizado de participação, com elevados índices de consenso (prevalecendo sobre o *interesse individual* o *bem comum*), justificar-se-ia a legitimação de uma participação alargada que, diríamos, no seu limite, poderia reencontrar a *participação pessoal directa* da democracia ateniense¹⁶⁸, retomada, séculos depois, por Rousseau, ao preconizar um tipo de “...*democracia directa* (a *democracia dos antigos*), eliminando a *mediação de interesses* e a *representação* (a *democracia representativa moderna*)...” (Lima, o.c., 97-98)¹⁶⁹.

Deixa-se deste modo anunciado um esboço de ideia em que avulta a participação directa de todos, numa concepção em que o estado e a sociedade se fundem numa entidade única, possibilitada e potenciada pela existência generalizada, como condição básica de funcionamento¹⁷⁰, quer de uma **vontade de participar**, quer de uma **competência participativa** (que, onde não conseguir a unanimidade, logrará pelo menos a maioria), assentes, como esclarece

¹⁶⁸ “...*A Democracia ateniense significava, precisamente, a recusa de qualquer divisão entre o ‘Estado’ e a ‘sociedade’... [e]...A sua essência era a participação pessoal directa do conjunto dos cidadãos no governo da cidade*”(Arblaster, o.c., 44). Para a concretização desta participação pessoal e directa, existia uma arquitectura orgânica que incluía:

-uma assembleia (a Ecclesia), instituição soberana a que todos os cidadãos podiam pertencer. Reunia-se, normalmente, dez vezes por ano, e apontam-se à dimensão do quorum, números que atingem os 50 000 participantes(para serem tomadas decisões relativamente a alguns aspectos da vida da cidade era necessário um quorum de 6000 cidadãos) ;

-um Conselho dos 500 (o Bule) que era o *governo* da cidade e que se reunia cerca de 300 vezes por ano.

O preenchimento de quase todos os cargos governamentais e administrativos, era feito à sorte, seguindo um sistema de rotação ao acaso.

¹⁶⁹ A este propósito consultar também Arblaster(o.c., 94).

¹⁷⁰ Na linha das correntes funcionalistas em que, tal como expressa Borges (1994, 76), encontramos postulados como “... *o homem só é homem porque vive em sociedade.....*” ou “...*as pessoas devem pensar do mesmo modo ...*” para manter a ordem social, ou ainda o ser humano é encarado “*como um ser que não procura cumprir os seus próprios desígnios, mas sim os de uma sociedade em que se enquadra*”, estamos em presença de uma perspectiva que, na sua percepção de sociedade valoriza e dá ênfase à dimensão colectiva da organização social.

Arblaster, num “...sentido de identidade comunal, ou [n]um interesse colectivo ou geral em que os indivíduos [sentem] que compartilham...” (o.c., 41). Neste espírito comunitário, onde uns vêm um passo importante no sentido do aprofundamento do próprio conceito de democracia (cf. Costa, o.c., 45), outros há que observam uma espécie de democracia totalitária (porque não contempla os direitos das minorias, que encontra no seu limite o indivíduo - cf. Lima, o.c., 97 e Arblaster, o.c., 101).

No outro extremo do espectro, se numa primeira interpretação (porventura mais insonte), a alegada impossibilidade actual, de concretização do constructo democrático atrás preconizado, se prende, para alguns autores, com perspectivas realistas, que incluem as dimensões das sociedades modernas e a respectiva e consequente impossibilidade de envolver pessoal e directamente todos os cidadãos¹⁷¹, rapidamente se evolui para perspectivas menos isentas (porque adstritas com nitidez a quadros liberais) que, colocando na agenda a ideia de *eficiência*, assumem impedimentos a uma dimensão alargada da participação (que têm como base a consideração da diversidade e heterogeneidade propagada pelo próprio conceito de indivíduo¹⁷²) como “...o tempo que se gasta, os custos, o não funcionar bem...” (Arblaster, o.c., 132), e facilmente evoluem para “...uma participação sucessivamente mais organizada....” (Lima, o.c., 181), que dá lugar à introdução de elementos racionalizadores da própria democracia, o que leva Bobbio a postular que “*Todos os estados que se foram tomando mais democráticos se foram, ao mesmo tempo, tomando mais burocráticos....*” (cit. Lima, *ibid*, 95). Para além destes impedimentos de cariz operacional, também no plano das convicções existem fundamentos obstantes à aceitação de uma democracia alargada, como aqueles que asseguram que a opinião e a vontade do povo são meros constructos, manufacturados por uma mão cheia de iniciados (através de “...publicidade, da reiteração de certas afirmações e da arte de adulterar a informação...” - Lima, *ibid*, 90), dando assim lugar a um entendimento

¹⁷¹ Cf. Lima(o.c., 98) e Arblaster (o.c., 123). Refutando este alegado óbice, Arblaster chama à liça do debate a tecnologia moderna, como instrumento facilitador do desiderato participativo (o.c., 130-131)

¹⁷² Indivíduo = ser único; indivisível.

A questão ganha pertinência se quisermos entender, como refere Toffler (1984, 417), que “.. *assistimos a um ímpeto para a diversidade*”.

elitista da democracia, em que o povo se limita a escolher, através do voto, quem quer que sejam os seus representantes, de entre as várias élites em competição. A este propósito Michels avisa que “...*Apesar de queixar-se às vezes, a maioria, no fundo, está encantada por ter encontrado indivíduos dispostos a cuidar dos seus assuntos*”(cit. Lima, o.c., 91).

Surge desta forma um conceito que alguns designam por *Democracia Representativa*¹⁷³ em que o significado de participação se restringe à escolha de representantes, determinando o surgimento de um quadro onde “...*os conflitos entre eficiência e democracia...*”(Lima, ibid, 90-92), são inquestionavelmente resolvidos com vantagem para aquela.

Há lugar, neste contexto, ao surgimento de organizações especializadas na representação dos cidadãos, sendo a transferência de protagonismo destes para aquelas de tal forma evidente, que leva à sustentação da ideia de que “...*o exercício do poder estadual fica em relativamente poucas mãos*”¹⁷⁴...” surgindo, por esta via a penetração de elementos aristocráticos e oligárquicos (Fundação Calouste Gulbenkian, citado por Lima, o.c., 100) e acentuando o desinteresse geral, a apatia e a participação passiva¹⁷⁵.

¹⁷³ Cf. Formosinho (1989), Arblaster(1988).

¹⁷⁴ Socorremo-nos aqui de duas concepções genéricas de Poder que, de certa forma, nos parece poderem contribuir para a clarificação do que está em causa(cf. Martin, s/d, 3 e s. e Melo, s/d, 35):

- uma de cariz lewiniano que reporta o poder como uma capacidade dos indivíduos ou dos grupos (independentemente das estruturas sociais) de influenciar dentro de um determinado sistema social. Esta percepção assume o poder como algo que todos os actores organizacionais podem deter, em maior ou menor grau e de forma inconstante, angariado algures nos corredores da informalidade.
- Outra de inspiração weberiana, em que o poder é frequentemente conotado com autoridade, e surge associado a papéis ou posições sociais, fazendo sobrelevar, no caso das organizações a sua componente estrutural/formal.

Estes dois tipos de compreensão do poder, servem de base à leitura de uma ideia de adulteração das intenções de redistribuição do poder (o poder lewiniano), adstrito a esta definição de democracia, acabando-se por reforçar as estruturas de poder formal ou autoridade (o poder weberiano) através da criação de uma espécie de participação orgânica “...*em que a autoridade, sendo posta em causa, procura equilibrar as suas estruturas decisórias, manter o seu poder, proteger-se de ameaças...[configurando]...uma participação de contornos socio- técnicos, concentrada nos meios e nas esferas de execução, e não...[numa]...participação na decisão, na selecção de objectivos e de valores...*”(Lima, o.c., 128).

¹⁷⁵ Lima,(o.c., 188) refere-se-lhe como um tipo de participação que “...*caracteriza atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação imputável aos próprios actores, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis, de não aproveitamento de possibilidades, mesmo formais, de participação...*”

O conceito de Participação é apresentado assim sob perspectivas de análise, que fazem ancorar o sentido de participação em duas definições genéricas distintas:

-participação com o significado de acesso directo, pela totalidade dos cidadãos, ao governo da cidade, só possível pela existência de um apego ao bem comum (que dilui qualquer concebível pulsão minoritária ou individualista), constituindo-se este o pressuposto base da ideia de que, o ente abstracto que pode ter a designação de “povo” (e que engloba a totalidade dos cidadãos), detém a **capacidade, a sabedoria e a vontade** para realizar este desiderato. Os elementos fulcrais deste entendimento de democracia são assim:

- A aceitação da existência de **um ente de características colectivistas e funcionalistas (o povo)**;
- o reconhecimento da existência uma **vontade geral** de participar (traduzida depois numa participação que diríamos activa, regular, previsível e não conflitual);
- a assumpção da **capacidade de participar** (traduzida na prevalência do bem comum).

-participação significando a prerrogativa da escolha de representantes, iniciados que detém a capacidade e as competências de governo da cidade que o povo não possui (para além de não possuir a vontade), em ordem a desígnios eficientistas, sobrelevando componentes como a formalização organizacional, com recurso a elementos burocráticos e de reconcentração de poder. Desta concepção destacam-se elementos como:

- consideração da diversidade, da heterogeneidade e da conflitualidade, potenciada pela **existência do indivíduo¹⁷⁶**;
- **negação de vontade e competência participativas generalizadas** que pode conduzir à ideia de uma participação fluída, ambígua, imprecisa, ou mesmo de não participação;

¹⁷⁶ Se quisermos seguir a raiz etimológica da palavra e entender o homem como *indivíduo*, entende-lo-emos como *original, único e indiviso*);

- colocação da **existência de uma elite** (essa sim, detendo tal competência) que pode representar a maioria, com apelo a **mecanismos de concentração do poder formal**;
- angariação de mecanismos de **controle efficientista da diversidade** (uma participação sócio-técnica, com recurso a elementos burocráticos e orgânicos).

Ficam assim visíveis duas formas genéricas de acesso ao conceito de participação, que podem ser sistematizadas no quadro que segue:

Definições genéricas de Participação	Elementos Fulcrais	Manifestações
Participação como acesso directo dos cidadãos ao governo da cidade.	<p>-Existência de um <i>ente de características colectivistas e funcionalistas</i>;</p> <p>-Existência de uma <i>vontade geral</i> de participar;</p> <p>-Existência de uma <i>capacidade</i> de participar ;</p>	<p>-Existência do <i>povo</i>;</p> <p>-Participação activa, regular, previsível e não conflitual;</p> <p>-Prevalência do bem comum.</p>
Participação como prerrogativa de escolha de representantes .	<p>-Existência do <i>indivíduo</i>;</p> <p>-Negação de vontade e competência participativas generalizadas;</p> <p>-Controle efficientista da diversidade;</p> <p>-Existência de uma elite com competência participativa e</p>	<p>-Ser de características originais e únicas (colocando a questão da diversidade e da conflitualidade);</p> <p>-Participação fluída, imprecisa e ambígua;</p> <p>-Participação sócio-técnica, com recurso a elementos burocráticos e orgânicos ;</p> <p>-Escolha (por meio de escrutínio), de entre as</p>

	representativa;	várias élites em concurso, aquela que representa a maioria, instituindo-se assim uma forma de concentração do poder formal;
--	-----------------	---

Quadro XVI-Definições das duas concepções estruturantes de democracia, dos seus elementos fulcrais e respectivas manifestações

Propondo estas duas concepções estruturantes de democracia, como as bases de um conceito, onde é possível encontrar uma significativa diversidade de *nuances* que, de uma e de outra recolhem elementos diversos, diríamos que ambas (cada qual à sua maneira) soçobram face à diversidade:

- a primeira admitindo como princípio filosófico de base, que tal diversidade culmina “naturalmente” na unicidade (qual conjunto de rios que, inevitavelmente vão desaguar ao mar), e que a participação directa só é possível num quadro de convergência e de não conflitualidade, angariando desta forma um mecanismo filosófico de eliminação da diversidade, e criando o paradoxo de uma espécie de participação directa domesticada.
- a segunda, admitindo a diversidade e a heterogeneidade como uma característica dos seres humanos, mas que se apressa em recorrer a mecanismos eficientistas (de cariz sócio-técnico) de controle e organização da participação, que a vão “afunilando” até esta se quedar como mera representação.

Julgamos poder afirmar que, as duas concepções estruturantes do conceito de democracia que apresentamos, evidenciam um dos dilemas com que a democracia tem convivido ao longo dos tempos (ou pelo menos desde que Taylor trouxe ao mundo a questão da eficiência e Elton Mayo a problemática das relações humanas¹⁷⁷), que é a equação de critérios eficientistas, com o seu ideal original de participação directa. Diríamos que é possível encontrar tentativas de posicionamento do conceito que, não perdendo uma ligação umbilical aos seus primogénitos ideais participativos, não deixa, finalmente, de configurar conchaves visivelmente representativos. É assim que vemos proliferar alusões à democracia

¹⁷⁷ Cf. Chiavenato(1983).

(pejadas de elementos orgânicos e burocráticos e envoltos em discursos participativos, embora) em geral sem “...*grande cuidado na delimitação, quer dos domínios em que ela é particularmente indicada, quer da intensidade conferida à dimensão participativa...*”(Canotilho, citado por Lima, o.c., 98), possibilitando mais uma vez, a leitura de paisagens especialmente propiciadoras do surgimento de posturas *cosméticas*, assentes numa arte da dissimulação que, enquanto se apegava discursivamente (e, diríamos, intencionalmente sem cuidados de esclarecimento dos conceitos que utiliza) às grandes *modas* do nosso tempo (como é o caso de uma democracia interessada em aprofundar o seu próprio conceito, no sentido de considerar e incluir a diversidade), pratica manobras evasivas que lhe permitem, não raras vezes e de forma não assumida, percorrer caminhos e desígnios bem diversos daqueles que apregoa.

A aplicação deste quadro teórico geral à escola (que é o que efectivamente nos interessa), não dispensará, numa primeira fase, a análise do assaz interessante contributo de Formosinho (um dos autores que recupera este debate, recolocando a questão da democracia e participação) até por que, nas suas próprias palavras, ele é o “...*primeiro autor das Propostas de Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas...*” e proponente da “..*concepção de escola que subjaz a essas propostas e à proposta final constante da Proposta Global de Reforma...*” (1992, 25).

1.3.Democracia Participativa versus Democracia Representativa em Formosinho

Formosinho (1989), coloca dois debuxos de democracia que nos parecem recolher elementos e explicações das duas concepções estruturantes que explicitámos e que abordaremos de seguida:

-Um que pressupõe a prevalência da vontade da maioria, em que o Estado detém o monopólio da relevância política, não aceitando, por consequência, quaisquer instância intermédias entre si próprio, e o povo que representa. Nasce assim um processo de tomada de decisão que se traduz na imposição da dita vontade do povo (excluindo do processo qualquer

mecanismo de auscultação ou sensibilização face às eventuais *nuances*, confirmações ou infirmações dessa mesma vontade), executada com o recurso a práticas burocráticas, pela Administração Central, no seguimento da legítima interpretação dos seus representantes, com assento nos órgãos centrais do Estado. Decorre desta acepção de democracia, um modelo administrativo centralizado em que o conceito de *participação* dos cidadãos se vê esgotado, na votação de *n* em *n* anos, e na consequente escolha dos seus *representantes centrais*, que passam assim a deter a prerrogativa, em regime de exclusividade, da mediatização da vontade do povo¹⁷⁸. Realiza-se assim o pressuposto rousseauiano de que “...o facto de o governo emanar de todos é em si mesmo a garantia de que ele não será opressivo...”(Espada, 2002, 17).

-A outra concepção (que, ainda segundo Formosinho—1989, 2- “...tem vindo a inspirar as propostas europeias de reestruturação da democracia...), aporta, como conceito chave, um aprofundamento da ideia de *participação*. Se nos for permitido uma longa mas esclarecedora citação, diremos com Freitas do Amaral (1988, 718-719) que,

“...O princípio da participação dos interessados na gestão da Administração Pública significa que os cidadãos não devem intervir na vida da Administração apenas através das eleições dos respectivos órgãos, ficando depois alheios a todo o funcionamento do aparelho e só podendo pronunciar-se de novo quando voltar a haver eleições para a escolha dos dirigentes, antes devem ser chamados a intervir no próprio funcionamento quotidiano da Administração Pública e, nomeadamente, devem poder participar na tomada das decisões administrativas....[não querendo com isto justificar a imposição, em exclusivo, de]...formas de democracia directa, com eliminação da democracia representativa: o que significa é que deve haver esquemas estruturais e funcionais de participação dos cidadãos no funcionamento da Administração”.

¹⁷⁸ Sobre a noção de representação e a sua prerrogativa de mediatização da vontade do povo, Arblaster refere o contributo de Burke, que distingue *representante* de *delegado*, clarificando aquele como alguém que tem não só o direito, mas o dever de exercer um julgamento independente, rejeitando qualquer ideia de *mandato* ou de *instruções* por parte dos seus eleitores, o que o transformaria num simples delegado. Tal ideia parece claramente acoplada a um dos limites do espectro do conceito, precisamente aquele onde o surgimento de oligarquias e de elites iluminadas, marcam o contraponto à existência de um povo ignaro e incapaz. A este propósito Lima(o.c., 98-99), baseando-se em Weber, admite também dois tipos de representação : representação do tipo político, *não vinculante ou livre*, e representação de interesses *vinculada ou imperativa*. Na primeira o representante é um *fiduciário* ou representante dos interesses gerais (partindo do princípio de que eles existem), na segunda o representante volta a encontrar a figura do *delegado*-um representante dos interesses particulares.

Estes esquemas de participação no funcionamento da administração, incluem, no postulado de Formosinho (1989, 3) um amplo conjunto de organizações que abrange: autarquias, partidos políticos, sindicatos e confederações patronais, associações de vária índole (cultural, profissional, recreativa, de solidariedade social, ordens profissionais, fundações públicas, hospitais, universidades, administração autárquica, etc.). São desta forma angariados mecanismos tendentes a aproximar o Estado dos cidadãos, entendida esta aproximação não só como uma diversificação dos veículos de *“...expressão das necessidades e interesses concretos das populações.... mas também como limite ao poder do estado e como controlo dos abusos da Administração¹⁷⁹”* (ibid, 3). A participação na decisão política, não excluindo a **eleição de representantes**, adquire assim também a forma de **concertação social** e do *“...cumprimento do direito a ser ouvido e consultado...”*(ibid, 3). Teremos assim, uma ideia de *democracia participativa* que, nas palavras de Baptista Machado, *“...tem de articular dois princípios fundamentais: o princípio da autodeterminação (liberdade, independência), como ponto de partida, e o princípio do poder do povo, isto é da maioria nacional...”*(ibid, 4). O que daqui resulta é uma ideia de democracia consubstanciada em três vertentes:

- O direito/dever de eleger representantes que serão mediadores da vontade dos eleitos, junto dos respectivos órgãos;
- O direito adicional à concertação social, entendida esta como uma dilatação da prerrogativa do *direito a ser ouvido e consultado*, conseguida mais uma vez, maioritariamente por mecanismos representativos;
- A ampliação do exercício do controle da administração, traduzida quer numa aproximação geográfica, quer numa postura de abertura e facilitação do acesso dos cidadãos às organizações.

¹⁷⁹ Deixando a perder de vista o desígnio roussiniano de que *“...o facto de o governo emanar de todos é em si mesmo a garantia de que ele não será opressivo...”* (Espada, 2002, 17). Acresce que *“...A dependência do Governo em relação ao povo é, sem dúvida, o sistema primeiro de controlo sobre o Governo; mas a experiência ensinou à humanidade que são necessárias precauções adicionais...”* (ibid) que passarão, no caso, pela extensão da participação *“...para os níveis locais e mesmo para o governo das organizações e dos locais de trabalho...”* (Lima, o.c., 96), numa perspectiva de aproximação geográfica e de abertura organizacional, de que se constitui bandeira a tão divulgada Reforma da Administração Pública em Portugal.

Ficam, da forma que segue, sintetizadas estas duas concepções de democracia:

	Concepções Pressupostos	Democracia Representativa Centralizada	Democracia Participativa Descentralizada
Concepção Política	Fundamento sócio-jurídico	.Estado	.Estado e Sociedade Civil
	Fundamento Democrático	.Escolha de uma Maioria .Domínio da Maioria	.Controlo do exercício do poder .Respeito pelas Minorias
	Modelo de Controlo	.Controlo pelo Parlamento	.Controlo pelo parlamento e pelas Autonomias Territoriais e Institucionais
Prática Política	Modelo de decisão Política	.O Governo decide sem consultar	.Concertação Social
	Modelo de escolha de dirigentes políticos	.Legitimidade para todos os dirigentes públicos	.As organizações Sociais têm certo Grau de escolha dos seus Dirigentes
Modelo de Administração Pública	Modelo Geral	.Administração Pública Centralizada	.Administração Pública Descentralizada
	Tipo de administração fundamental	.Administração Estatal como a Administração Pública Fundamental	.Administração Estatal e Não Estatal (autónoma)

Quadro XVII- Duas concepções de democracia, segundo Formosinho (1989, 4)

Formosinho considera que o *modelo representativo centralizado* que apresenta, envolve uma concepção rousseauniana de democracia, uma vez que faz avançar a *vontade do povo* (traduzida na sua maioria), como pressuposto fundamental. Parece-nos todavia que tal modelo não alinha totalmente com os ensinamentos de Rousseau, visto excluir qualquer tipo de participação que não seja a escolha de representantes através do escrutínio (o próprio estado é

considerado, neste modelo, uma espécie de supremo representante do povo¹⁸⁰). O que nesta perspectiva podemos conceder é que, o modelo centralizado proposto por Formosinho, se limita a recolher um dos elementos teóricos (a vontade do povo), mencionados na corrente estruturante que referenciámos como *democracia participativa*, desviando-se depois, totalmente de tal desiderato teórico, visto que, ao não confiar que a essa vontade de participar corresponda uma participação consensual e não conflitual, considera-a realizada na escolha dos seus representantes máximos (os órgãos centrais do estado).

Como facilmente se infere, este conceito de *democracia representativa*, pressupondo a existência de uma vontade do povo, conotada com a maioria, implicitamente assume também a diversidade e os seus perigos¹⁸¹, cavando (como consequência e, parece-nos, com propósitos de controle e de manutenção do poder) um enorme fosso entre os órgãos centrais do estado e o povo que dizem representar e **menorizando a ideia de participação, que se esgota na escolha dos representantes centrais e na auto-legitimação do conceito, através do acesso ao escrutínio.**

O dito modelo *participativo descentralizado* de Formosinho, apostado em melhorar o conceito de democracia através do aprofundamento da ideia de *participação*, cria uma miríade de organizações (a dita *sociedade civil*) tendentes a aproximar o cidadão da administração, com intuitos de esbatimento da distância entre ambos, mas também de diversificação dos veículos de expressão das necessidades e interesses concretos das populações. Todavia, este não deixa de ser um modelo de democracia baseado na representação. Na perspectiva que temos vindo a construir, será, quando muito, um modelo de

¹⁸⁰ Segundo a leitura que fazemos, Rousseau preconizava um estado que era o próprio povo e não um seu representante. Embora efectivamente sustentasse a existência de uma vontade do povo, Rousseau entendia-a como o *máximo denominador comum* de todas as vontades singulares, resultante do encontro entre essas mesmas vontades. Não excluía, antes enaltecia o encontro das vontades singulares, confiando na vocação humana para encontrar, a partir delas um bem comum (a unanimidade ou, no pior dos cenários, a vontade da maioria), preconizando um “...*participante que participa, de manhã à noite em assembleias deliberantes de cidadãos...*” (Lima, o.c., 97). Assim sendo, a vontade do povo era uma vontade em permanente construção. Arblaster parece reforçar todo este entendimento ao afirmar que “...*O Contrato Social troçou dos ingleses argumentando que o povo inglês ‘só é livre durante a eleição dos membros do parlamento; mal eles são eleitos, o povo fica escravizado; não é nada...*” (o.c., 94).

¹⁸¹ Porque a ideia de maioria, inclui indelevelmente a ideia de minoria (ou de minorias, diríamos).

democracia representativa melhorada e não um modelo de democracia participativa (porquanto não esgota o próprio conceito de participação¹⁸²).

Assim, o autor em questão, perspectivando um modelo eivado de elementos burocráticos e representativos (a *democracia representativa centralizada*), em que a participação se limita a uma *representação de cariz central*, coloca-lhe como alternativa um modelo de democracia repleto de elementos orgânicos, em que a participação se vê remetida a uma *representação descentralizada*, não totalmente alheia a questões eficientistas (uma espécie de *mal menor* seria uma leitura razoável?).

2.A aplicação à escola do conceito de Democracia Participativa de Formosinho-da democracia participativa à democracia domesticada e adequadamente apresentada

Resultam deste modo dilucidadas duas concepções de democracia, de entre as quais, o autor em questão, logo secundado por autores como Costa(1991), ou Teixeira (1995), não exitam em eleger a versão participativa como a musa inspiradora, nas últimas décadas, das disposições organizativas do estado português em geral, e em particular das tendências das suas políticas educativas.

¹⁸² Que, nesta perspectiva, poderá significar, quando muito, *representação alargada*, uma vez que, parece não incluir, de forma explicitamente assumida a participação directa dos cidadãos, que a própria Constituição da República Portuguesa não deixa de fora, ao postular que “*Todos os cidadãos têm o direito de tomar parte na vida política e na direcção dos assuntos públicos do país, directamente ou por intermédio de representantes livremente eleitos*”(artº 48º).A recuperação de alguns elementos do quadro I, nomeadamente aqueles que falam da (segundo a designação de Formosinho) *democracia participativa descentralizada*, embora defendam ideias como *estado e sociedade civil, respeito pelas minorias e controlo do exercício do poder*, em nenhum momento nos parece avançar grandemente pelo sentido da participação pessoal, sem ser por via da representação e do recurso a um nível intermédio (e de características estruturais) da democracia (consubstanciado num conjunto de organizações e instituições) que existe com o fim da mediatização da participação (a *Administração Estatal e Não Estatal*, a *Administração Pública Descentralizada*). Algum controlo do poder é exercido (para além do mecanismo do escrutínio) também por órgãos representativos e instituições vocacionadas para o efeito (*Parlamento e Autonomias Territoriais e Institucionais*), e a própria ideia de *Concertação Social* é um conceito dominantemente representativo. Para a confirmação desta ideia basta observar a constituição de entidades vocacionadas para a concertação social como o Conselho Económico e Social que é constituído por 56 representantes, mais um presidente eleito pela Assembleia da República e cinco personalidades de reconhecido mérito (Lei nº 108/91, de 17 de Agosto, artº 3º). Parece-nos nesta constituição ficar evidente uma clara ideia de representação e das suas limitações democráticas, porquanto (sem ser preciso elevar a diversidade ao seu expoente máximo e considerar cada ser humano um indivíduo, e portanto um ser único) se assemelha razoável a assumpção de que estes 56 representantes (por mais méritos e competências representativas que se lhe reconheçam) não poderão cobrir e representar todo o espectro de sensibilidades económicas e sociais que se crê, pelo menos no plano teórico, poder existir .

Remontando à *Proposta Global de Reforma* elaborada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo¹⁸³, (da qual Formosinho é, aliás, nas suas palavras, o principal autor, não sendo de estranhar que as suas ideias, também relativamente ao conceito de participação/representação, a impregnem) Costa (1991, 59) refere que

“A escola é entendida...como comunidade educativa, inserida num sistema administrativo descentralizado, dotada de autonomia suficiente à definição do seu projecto educativo (de acordo com os princípios da diversidade curricular, pedagógica e administrativa), separando, em termos de estrutura organizacional, a direcção (participada) da gestão (tecnicamente competente)...”

Acrescenta ainda o mesmo autor (ibid, 64) que, esta ideia de escola assenta em princípios como: descentralização, autonomia, diversidade, democraticidade, integração comunitária, participação e eficácia¹⁸⁴, retomando, aditaríamos, da própria Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (a ainda actual lei de Bases do Sistema Educativo), algumas vigorosas orientações relativas à administração do sistema educativo (como sejam: democraticidade, participação, interligação comunitária e descentralização e desconcentração de serviços-capítulo VI, artº 43º), na sequência, aliás de determinações constitucionalmente consagradas que apontam a “....*República Portuguesa...[como]...um Estado de direito democrático....[que visa]...a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa*” (Constituição da República Portuguesa, 2001, artº2º).

Embora acreditemos que a *Proposta Global de Reforma* intente apresentar esta concepção de escola, ideia que se pode evidenciar, quer no postulado do artº 8º, ponto 1, da proposta de Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas, onde a participação “...*tem uma dimensão institucional que procura garantir o contributo de todos*”¹⁸⁵os implicados no processo educativo” (Formosinho e all, 1988, 181), quer no protagonismo e poder formal, que, em sede da mesma proposta de ordenamento jurídico (ibid, 181) foram atribuídos ao Conselho de Direcção, o órgão deliberativo, de representação da

¹⁸³ Criada pela resolução do Conselho de Ministros, nº 8/86 e constituída por Despacho Conjunto 19/MEC/86, da Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação e Cultura-cf. Comissão de Reforma do Sistema educativo(1988) ;

¹⁸⁴ Quando faz separar a Direcção política da Gestão “...*tecnicamente competente...*”(ibid, 59)

¹⁸⁵ O destacado é da nossa responsabilidade.

escola e da comunidade educativa (artº 14º, ponto 1) e nas competências alargadas que lhe são atribuídas¹⁸⁶ (abrindo assim lugar à possibilidade de leitura da propositura de uma participação alargada), defendemos também, estar já esta proposta inicial maculada de elementos representativistas, estruturais e gestionários¹⁸⁷.

Retomando a perspectiva de Costa (o.c., 47), esta democracia implantar-se-ia na escola, no seio de um espaço sócio-organizacional vocacionado para esse efeito (a Comunidade Educativa), e por via da concepção de um instrumento agregador de vontades (o Projecto Educativo)-conquistaria uma Autonomia mais do que consentida, desejada. A comunidade educativa seria um ente particularmente apetente de uma dimensão participativa e especialmente capaz de, ultrapassando diferenças e sanando divergências, elevar (através da concertação) acima do individualismo, o bem comum.

Surgiria assim, uma ideia de escola assente em conceitos chave, que nos fazem retomar várias correntes de pensamento (ibid, 13-14), sinteticamente esclarecidas numa fase preliminar deste estudo, nomeadamente:

Os modelos humanistas (em particular o modelo comunitário)- com apelo às relações humanas na sua dimensão *participação* (não como potenciadora de conflitualidade porque se rege por um sistema de valores, que reforça a codificação unívoca de práticas e o entendimento comum dos objectivos da organização, culminando, no caso da escola, na figura da *comunidade educativa*) e assente na *descentralização* (entendida como princípio político inerente a uma concepção do estado interessado em aprofundar o próprio conceito de *democracia*), pressupondo tudo isto um entendimento compreensivo e não conflitual da *diversidade*.

Os modelos sistémicos- invocando a organização como um sistema aberto, em interacção com o seu meio (a dita comunidade educativa);

¹⁸⁶ Que vão desde a representação da escola, à formulação do projecto educativo(proposta de Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas, artº 23º,ponto 1), ainda à definição do carácter das relações dos órgãos da escola com a comunidade educativa (ibid, artº 24º, ponto 1, alínea a), passando pelo exercício do poder disciplinar em relação ao pessoal docente, não docente e alunos(ibid, artº 25º, ponto 2, alíneas a, b e c), estas últimas, competências do Presidente do Conselho de Direcção....

¹⁸⁷ Recorde-se que a referida *Proposta Global de Reforma*, introduz (separando), para além da ideia política de direcção, a competência técnica de gestão. Evoque-se também o constante no artº 6º da referida proposta (aquele que versa a participação dos membros da comunidade educativa) onde reza que “Da direcção participam representantes da comunidade educativa.....”Assim, o órgão de direcção da escola, embora dotado de substantivos poderes formais, é um órgão de representantes (conforme se pode confirmar no artº 17º daquele documento).

A Imagem de Mercado - ao separar uma direcção participada de uma gestão tecnicamente competente não deixaria de fora preocupações com resultados e, conseqüentemente, “...com a realização daqueles objectivos que se traduzem em eficácia organizacional.....”(Costa, o.c., 14), fazendo reminiscer o discurso de modernização que agita elementos ligados ao pensamento taylorista, a que já houve referência neste trabalho.

Assim sendo, a reflexão proporcionada por este conceito de escola, nas duas primeiras correntes de análise, remete para uma ideia de sociedade baseada “...num modelo de democracia participativa com relevo para o papel de intervenção da sociedade civil¹⁸⁸...”(ibid, 12) que não dispensará a descentralização como quesito fundamental, resultando desta forma evidente o recurso a elementos rousseauianos, nomeadamente as ideias de existência de **um ente de características colectivistas e funcionalistas (a Comunidade Educativa)**, de reconhecimento da existência uma **vontade geral** de participação não conflitual (consubstanciada na **generalização da Autonomia**), e a assumpção da **capacidade de participar** (traduzida na prevalência de um projecto comum- **o Projecto Educativo**). Neste contexto (à semelhança da democracia dos antigos gregos ou de Rousseau), ganharia sentido um modelo organizacional fortemente apostado na participação directa.

Todavia, a leitura feita à luz da terceira orientação teórica(embora nos pareça esta secundarizada relativamente às duas primeiras), não deixa de conter alusão a desideratos de eficiência, recuperando reminiscências ligadas a imagens de Mercado. O que justificará o paradoxo um tanto esperado¹⁸⁹, da apresentação de um modelo de organização de escola que, embora assumindo a **participação** ao nível do discurso e das intenções é também uma aposta na **representação**. Diríamos que, aceitando-se e divulgando-se uma Democracia assente na vontade generalizada de participar e na competência participativa que elege como musa inspiradora o bem comum¹⁹⁰, à cautela, sempre se vão

¹⁸⁸ Sustentada, por exemplo, por referências como aquelas que se reportam à construção de um projecto educativo“....constituído e executado de forma participada...” (Dec. Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, preâmbulo) incluindo isto “... a participação de todos os intervenientes no processo educativo...”(ibid, artº 2º, ponto 1).

¹⁸⁹ Porque também está presente na proposta de Formosinho.

¹⁹⁰ Uma democracia algo ingenuamente assente naquilo que Alves(1999, 22, 23) designa como as quatro ilusões da participação:

colocando, entre o cidadão e os *locus* de decisão, instâncias que filtrem eventuais e subversivas pulsões individualistas.

Se já nesta proposta de cariz inicial, é possível ler preocupações gestionárias e efficientistas, embora tendencialmente diluídas num aparato retórico dominante que apela e faz uso de terminologias participativas, vejamos o que acontece no documento que origina e que sustenta o actual Modelo de Gestão e Administração das escolas básicas e secundárias.

Um seguimento do conceito concretizado num salto no tempo até ao Dec.Lei nº 115-A/98, conduz à constatação de que, eventuais intenções de natureza política e democrática, sofrem um significativo revés, relativamente a critérios de natureza efficientista e gestionária.

Assim, a uma democracia de apetências participativas, sucede uma democracia “domesticada” sob a forma de representatividade (a participação passa, explícita e inequivocamente, a ser efectivada em estruturas vocacionadas para o efeito, e sob a forma de representantes)¹⁹¹.

Com efeito, o normativo (embora sem deixar de alardear, com alguma frequência, um invólucro linguístico participativista) adquire um conteúdo eminentemente *representativista* ao veicular, em 30,5% dos seus 59 artigos, vocabulário inerente à escolha democrática de representantes (como sejam :

“A primeira ilusão pensa a participação como um sonho romântico, como uma nostalgia de uma comunidade primitiva, fraterna e harmoniosa...A segunda ilusão é a da participação afectiva. Crê-se que os homens têm necessidade de se dedicarem, de se ultrapassarem, de se entusiasmarem por uma causa...A terceira ilusão consiste em crer que a participação nas decisões é um presente que os dirigentes oferecem aos subordinados ou um direito natural que estes arrancam aos detentores do poder...A quarta ilusão consiste no fazer crer que as pessoas e as organizações vão ter o poder, os recursos e as condições para decidirem sobre matérias relevantes...”

¹⁹¹Lima (2004, 21), referindo-se à evolução da organização do sistema educativo em Portugal, adianta a existência, já em 1993, de

“um complexo processo de ressemantização gerencialista e tecnocrática que embora recorrendo aos conceitos de descentralização, participação e autonomia, os remetia contudo para um universo político já bem distinto daquele que reclamava por uma efectiva democratização da política e do governo das escolas...Completando e radicalizando uma estratégia de desconcentração que havia sido iniciada há já alguns anos, a orgânica de 1993 fora orientada segundo objectivos políticos de recentralização do poder, afinando os instrumentos de controlo de tipo centralizado–desconcentrado, ou seja, de controlo remoto sobre as escolas. Esta opção tornava praticamente irreconhecíveis algumas das potencialidades democráticas abertas pela Lei de Bases de 1986 e, especialmente, contrariava o sentido das propostas apresentadas no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1987-1988) quanto à administração das escolas.”(ibid,21)

eleição, listas, votos,...), ao mesmo tempo que 23,7% dos mesmos exibem palavras relacionadas com *representação*. Os artigos onde a ideia de participação não é claramente imbuída de um cunho representativo, são apenas 8,4% do total.

Encontram-se assim, no Dec.Lei nº 115-A/98, frequentes alusões à ideia de representação, de que se adiantam alguns exemplos:

- *“A assembleia é o órgão de participação e representação¹⁹² da comunidade educativa...”* (artº 8º, ponto2);

- *“O número total de representantes do corpo docente...”* (artº 9º, ponto2);

- *“A representação dos pais e encarregados de educação, bem como a do pessoal não docente,....”* (artº 9º, ponto3);

- *“Nas escolas onde não haja lugar à representação dos alunos...”* (artº 9º, ponto5);

É desta forma que o diploma em questão, reconhecendo a todos o direito de participar na vida da escola, sempre vai adiantando que ...

.....“O direito de participação dos pais na vida da escola....concretiza-se através da organização e da colaboração em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em acções motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projectos de desenvolvimento sócio-educativo da escola.”(artº 41º, ponto 1).....

....ou que....

.....“A assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa....”(artº 8º, ponto 2)

Acresce que, a Assembleia de Escola (apesar de tudo o órgão de participação da comunidade educativa), vê transitar uma substantiva fatia das suas competências para o órgão de gestão (como por exemplo a competência de representação da escola ou de exercício do poder disciplinar hierárquico) vendo-se assim, substancialmente esvaziada de poder formal.

A participação, confinada agora a determinadas fórmulas e categorias, conduz a que, uma eventual ideia de participação alargada, perca

¹⁹² O destacado é da nossa responsabilidade.

definitivamente terreno, relativamente a uma outra concepção muito mais tecnicista de participação.

Diríamos que, a uma quase tímida referência à *competência técnica de gestão* patente na proposta de Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas de 1988, sucede uma evolução que acabará por culminar, na perspectiva que construímos, numa visível colagem à corrente da gestão designada por Gestão Estratégica¹⁹³ (ideia e conceito que os desenvolvimentos do presente trabalho não deixarão de, oportunamente, contemplar).

Diríamos enfim, nos parece ficar evidenciada uma ideia de escola que, não deixando para trás uma cultura em que a democracia se constitui um valor a preservar, deixa que se instale, com prerrogativas hegemónicas, tal como sugere Estevão(s/d, 21), um certo

“...’trinfalismo gerencial’ que visa maior flexibilização e participação técnica em nome da qualidade total e da ditadura do cliente. Mas em que os direitos dos indivíduos como cidadãos cedem aos direitos dos indivíduos enquanto consumidores e em que se instaura, frequentemente, um novo ritual de um novo controlo e de uma nova hierarquia.”

É neste quadro que Lima (2002, 29-32), faz avançar uma ideia de *participação como técnica de gestão*, interessada no esbatimento de conflitos, para tal lançando mão de “...entidades englobantes e categorias abstractas....sem atribuir poderes e competências a agentes concretos....[e, recuperando concepções rousseauianas, que acentuam]....perspectivas unanimistas, homogêneas e funcionais...”(ibid, 31). Esta utilização instrumental da participação, executando prodígios de equilíbrio entre a divulgação de uma ideia de democracia *actualizada e institucionalmente adequada*, e a prossecução de desígnios eficientistas, dispensa o actor organizacional e, consequentemente, a diversidade (usando como estratégia uma delegação política para reduzir os conflitos, traduzida numa distribuição estrutural de competências e encargos a que não corresponde uma efectiva redistribuição do poder¹⁹⁴) e configurada numa

¹⁹³ “A Gestão Estratégica é, assim, apesar da dificuldade em encontrar uma definição universalmente aceite, um processo global que visa a eficácia...”(Estevão, s/d, 5)

¹⁹⁴ o facto de competir ao presidente do Conselho Executivo ou ao Director, representar a escola (Dec. Lei nº 115-A/98, artº 18º, ponto 1) e, deste modo, deter substantivas prerrogativas no relacionamento com o exterior (fazendo com que, no seguimento da situação já verificada relativamente ao modelo de gestão democrática, a “...administração ..[continue].. a relacionar-se exclusivamente e de forma directa com o órgão de gestão,

*participação – coesão*¹⁹⁵ que Lima (ibid, 30) considera fictícia e meramente funcional (acrescentaríamos, quantas vezes limitada a um mero desígnio proposicional cosmético, que tece ardilosos afastamentos de uma participação efectiva no processo de tomada de decisão), tudo isto envolto numa linguagem que reclama princípios democráticos, participativos e autonómicos.

Poderemos encontrar-nos assim, face a uma *democracia domesticada*, e *adequadamente apresentada*, cuja participação, ao nível retórico é divulgada como *voluntarista, entusiástica e coeso/comunitária*, e, na prática, paradoxalmente, fica confinada a níveis substantivos de formalização e de estruturação.

Quer um quer o outro destes aspectos, podem não se adequar totalmente ao perfil organizacional da escola actual . Com efeito, parece resultar defensável que, quer uma perspectiva voluntarista, entusiástica e coesa da participação (que, de *per si* e por definição seria auto-suficiente para ser operacionalizável) quer uma participação quase exclusivamente representativa e formalizada, não se coadunam com o actual perfil da organização escolar.

3-Participação fluida latente, na organização escola

No prosseguimento desta ideia, optou-se pelo seguimento da *organização conceptual para o estudo da participação na escola*, proposta por Lima (1998, 180 e s.).

Propõe este autor, a possibilidade de existência na escola, para além da participação *directa*, que “...dispensa a mediação e a representação de interesses..”(ibid, 184) e *indirecta*, “...realizada por intermédio de representantes designados para o efeito...”(ibid), outras forma e tipos de participação, que a seguir, resumidamente, se esclarecem.

ignorando e minorizando na prática os conselhos de escola, com os quais não podendo relaciona-se de forma hierárquica, parece optar por não se relacionar de todo....” (Ramos,1999, 73), pode ser uma evidência de quem detém, efectivamente, o poder formal, na escola, colocando a participação num quadro de encenação retórica e num contexto de .retenção e reconcentração de poderes e recursos(cf. Alves, 1999, 23);

¹⁹⁵ Ou *participação colaboração* em que, os diversos actores e sectores da comunidade ultrapassam sistematicamente aquilo que contratualmente lhe seria exigido, retratando *uma participação voluntarística e não conflitual* em ordem ao desenvolvimento do verdadeiro espírito de comunidade;

-Participação *formal*, participação *não formal* e participação *Informal* (respeitantes ao tipo de regras em ordem às quais se orientam):

Participação Formal- toma como base a componente formal da organização, produzida a um nível normativo e impositivo;

Participação não formal-realizada com base nas regras constantes de documentos produzidos na organização, podem estar mais ou menos articuladas com as regras formais, podendo também constituir-se uma adaptação ou uma alternativa àquelas;

Participação informal-emergente da acção organizacional, ocorre numa base de auto orientação tomando como referência regras não formalmente produzidas(aceitando-as mais ou menos, ou opondo-se-lhes), ou construindo as suas próprias referências num processo de actualização espontânea das mesmas.É um processo de participação auto construído e que não tem de se afirmar e reconhecer abertamente, antes ou depois de acontecer.

-Participação *activa*, participação *reservada* e participação *passiva*-relativas ao grau de envolvimento e empenhamento dos actores, traduzindo a mobilização de recursos e de vontades:

Participação activa-caracterizada por atitudes de elevado envolvimento individual ou colectivo, na organização."Traduz capacidade de mobilização para a acção, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação, atenção e vigilância em relação a todos os aspectos considerados pertinentes..e utiliza uma variada gama de recursos que podem ir da eleição de representantes, da participação nas reuniões..."(Lima, ibid, 187);

Participação reservada-É uma participação expectante e potencial, que não fecha a porta aos meios e formas de participação existente, mas que também não gasta energia de forma voluntária, antes o fazendo normalmente por imperativo, e com sentido tático, procurando preservar-se para a defesa de interesses próprios.

Participação Passiva- sobreleva atitudes de desinteresse e de alheamento, de falta de informação, de alienação de responsabilidades, de não aproveitamento de oportunidades de participação.Traduz-se nas"...dificuldades de eleição de representantes, na resistência oferecida à aceitação de certos cargos e funções, na falta de informação e no desconhecimento...."(ibid, 188)

-Participação *convergente* e participação *divergente*- respeitam aos objectivos em ordem aos quais a participação se faz e/ou toma por referência(tomando como verdadeira a coexistência de diferentes tipos de objectivos):

Participação convergente-toma como base os objectivos formais da organização, sendo uma participação orientada para o consenso.

Participação divergente-“...opera uma certa ruptura, ainda que transitória....com as orientações oficialmente estabelecidas..[e]..pode serinterpretada como uma forma de contestação ou de boicote...”(ibid, 189).

A participação sócio técnica do tipo **coeso-colaborativa**¹⁹⁶ que julgamos observar no Dec-Lei nº 115-A/98, parece recolher elementos conceptuais das seguintes modalidades.

Participação indirecta-porque ocorre principalmente através de representantes;

Participação formal- porque toma como base a componente formal da organização;

Participação activa- no entendimento de que assenta no pressuposto de um elevado envolvimento colectivo ;

Participação convergente-na acepção de que é orientada para o consenso, com base em objectivos formais, comumente aceites.

Este debuxo participativo pode, em nossa perspectiva, sustentar modalidades compósitas de participação, sugerindo e deixando ler nas entrelinhas, uma representatividade dinâmica (onde os lugares a representação são preenchidos de forma sistemática e empenhadamente rotativa, ultrapassando uma participação que se limita à votação para escolha dos respectivos representantes, mas que se orienta em ordem a princípios prevaletentes de bem comum-participação *activa-formal-convergente*-), ou um entusiasmo participativo (que se traduz na existência de *escrutínios e processos electivos altamente participados*, quer por via da existência de enriquecedoras alternâncias

¹⁹⁶ Lima (2002, 29) refere-se a este tipo de participação como “...uma técnica de gestão para a promoção da eficácia e da qualidade...” que recoloca intenções de pacificação relacional e de descentralização de encargos a que não corresponde uma efectiva devolução de poderes, significando participação, neste contexto, “....integração e colaboração, e nãointervenção política...”(ibi, 30).

democráticas, quer de participações entusiásticas nos actos eleitorais-*participação activa-formal-convergente*), que pode ser lido como a expressão da vontade participativa alargada, ou ainda a participação colaborativa em diversos aspectos da vida da escola, organizada em ordem a objectivos comuns, e ocorrente nas estruturas criadas para o efeito, sem deixar de fora uma redistribuição do poder (pelo menos do poder formal), bafejando aqueles órgãos em que a Comunidade Educativa se vê representada, e configurando assim, modalidades de *participação activa-formal-convergente*.

Em suma, **uma participação que, de per si (deixando adivinhar substantivos graus de *convergência*, de *envolvimento* e de *eficácia*) se pode constituir força motriz e base de orientação/organização da vida da escola.**

Todavia, autores como Estevão(2001) ou Lima(1998), longe de aceitar, na escola, este tipo de participação voluntarística, não conflitual, em ordem a objectivos comumente assumidos, ou uma participação prescrita e formalizada (uma participação organizada), prescrevem um quadro em que a participação se faz de uma forma assaz anárquica¹⁹⁷, colocando a existência, na escola, de um *modus* de funcionamento díptico, em que o *plano das orientações*, e o *plano da acção organizacional* (atempadamente esclarecidos neste estudo), nem sempre são coincidentes, colocando-se a possibilidade de este último ser um *campus* especialmente fértil na produção de não conformidades com o primeiro.

No que concerne à participação, Lima (o.c., 183) especifica que

“Ao transitarmos do plano teórico das orientações para o plano da acção organizacional não se depreenda que a participação estará apenas sujeita a orientações, quando, na verdade, pode ela própria estar na origem da produção de orientações....e de regras organizacionais, não necessariamente consensuais e não necessariamente explicitadas formalmente, admitindo, não obstante, a existência de outros elementos intervenientes e condicionantes dos fenómenos de participação.”

Estevão (o.c., 198) fornece enquadramento para esta perspectiva quando refere características anárquicas das organizações, como *“tecnologias pouco*

¹⁹⁷ Entendendo o mesmo autor, anarquia não como má organização ou mesmo desorganização, mas *“...sobretudo um outro tipo de organização (por contraste com a organização burocrática...)...[contemplando]...uma desconexão relativa entre elementos da organização.....a existência de inconsistências e desconexões entre estruturas e actividades, objectivos e procedimentos, decisões e realizações...[e admitindo ainda]...que as regras formais em vigor na organização poderão eventualmente ser violadas muito mais frequentemente do que geralmente se admite...”*(1998, 162)

claras”, “preferências inconsistentes e mal definidas”, “metas ambíguas” e “participação fluída”. Este quadro, seria aplicado à escola, assentando num conjunto de características da organização escolar, captado por autores como Alves (1999), Carvalho (1999), Lima (1998), Guerra (2002), ou o próprio Estevão (2001), e referido como:

- a existência de lógicas oriundas de vários universos de referência;
- a existência de prescrições legislativas abundantes e minuciosas;
- serem “...instituições de recrutamento forçado, tanto por parte dos alunos como de muitos professores...”(Guerra, o .c., 100);
- uma “...débil articulação que dissipa a hierarquia interna, atenua a coordenação e torna profusos, difusos e confusos os seus fins....”(ibid);
- “Vulnerabilidade face às exigências dos contextos legal, familiar e social que faz com que o trabalho educativo seja marcado pela ambiguidade, imprevisibilidade e incerteza.”(Carvalho, o.c., 18)
- Divisão e hierarquização do trabalho;
- Jogo nem sempre fácil de discernir e/ou de implementar, entre regras supra e intra determinadas;
- “Tipos de liderança múltiplos e pluri-referenciados”(Alves, o.c. 19);
- “Participação fluída, convergente e divergente, formal e ‘anárquica’ ”(Ibid);

No plano da acção organizacional, nos parece verosímil que, numa organização com estas características, sobre as quais é aplicada um também ambíguo desenho administrativo (que envolve propostas modelares de gestão e administração, envolvidas em retóricas emancipadoras), a *participação fluída* a que se referem autores como Estevão(2001, 198) ou Alves(1999, 19), deixe avolumar uma posição expectante, consubstanciada num esboço participativo *reservado* (que, não deixando de fora a possibilidade de participar activa e convergentemente, também não evidencia empenho voluntarioso e sistemático nessa participação, ostentando a manutenção de uma posição de auscultação passiva, e de reserva para situações imperativas e/ou verdadeiramente mobilizadoras), uma espécie de *participação fluída latente* em que, o prevalecente são atitudes de reserva e passividade formal (evidenciadas, por exemplo, em atitudes de desconhecimento da vida da escola, de alheamento, de desinteresse, e de não aproveitamento de oportunidades de participação)

mescladas por alguma *actividade-divergente e directa* (quando opera rupturas mais ou menos transitórias com orientações oficiais). Neste contexto, é também possível perspectivar modalidades participativas simples e compósitas como sejam:

- *participação formal-passiva*, retratada, por exemplo, por uma incipiente (ou mesmo nalguns casos inexistente) participação por parte de alguns sectores da dita comunidade educativa(encarregados de educação, alunos, funcionários não docentes) na concepção dos instrumentos orientadores e reguladores da vida da escola (Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades), deixando estes como expressão da vontade de uns tantos iluminados do sector docente);
- *participação formal-passiva* se o poder formal é concentrado nos órgãos que tradicionalmente o detêm (o Órgão Executivo e o Órgão Pedagógico), secundarizando o Órgão político e representativo da comunidade educativa (a Assembleia de Escola), dando lugar a uma Democracia que, por via do modelo de gestão em que assenta, pode estar interessada em manter a escola nas mãos do poder central .
- *participação formal-passiva*, confinada a uns tantos esforçados e/ou interessados que, sistematicamente vão ocupando os diversos cargos e lugares de representação que o organigrama sustenta, a par de uma esmagadora maioria de elementos que nunca exerceu ou foi candidata sequer a qualquer lugar de representação, dá lugar a uma Democracia que, na sua vertente representativa, pode ser entendida como uma democracia elitista e oligárquica, depositada nas mãos de uns tantos;
- *participação formal-passiva* quando se verifica um entusiasmo e participação moderados na eleição de representantes(configurada, neste particular, na reduzida expressão na votação, por parte de alguns sectores da dita comunidade-encarregados de educação e alunos);
- *participação reservada* ao ser constatada uma pouco expressiva participação, por parte dos funcionários não docentes, em zonas relacionadas com a gestão e planeamento da sua actividade profissional, ou dos alunos em áreas concernentes à actividade corrente da turma ;
- *participação reservada* visível também na participação dos encarregados de educação em reuniões, com o professor responsável pela turma, por solicitação deste;
- *participação reservada*, consubstanciada numa fraca participação voluntária, por parte de encarregados de educação e alunos, em actividade tendentes a melhorar a qualidade de vida na escola.Neste particular, até os professores verão decrescer a sua prestação participativa, relativamente a esferas mais *técnico didáctico pedagógicas*);
- *participação reservada* por parte dos professores (ganhando neste caso relevo, uma participação circunscrita a processos técnico-pedagógicos);

- *participação activa-divergente-directa*, que é reivindicativa e portanto potenciadora de conflito (nomeadamente por parte dos encarregados de educação, quando pedem justificações à escola, normalmente quando algo corre mal)¹⁹⁸.

Estas modalidades simples e compósitas de participação em que, diferentemente da participação colaboração referenciada, é possível tomar como prevaletentes a reserva ou a passividade, a formalidade ou divergência directa, ganharão, nas razões que nos assistem, características de fluidez latente, pela abertura permanente a novas (e possivelmente surpreendentes) montagens participativas que as próprias ambiguidades da organização escola (a que se vêm juntar as ambiguidades da própria proposta do Dec. Lei nº 115-A/98) possibilitam.

Já no que concerne ao plano das orientações para a acção, não nos molesta assumir que por motivos e entendimentos já apresentados (cf. capítulo I do presente estudo) o discurso da participação convergente e activa, por pressão institucional, se instale com prerrogativas hegemónicas, possibilitando a renovação de um quadro em que, uma vez mais, os dois planos tendencialmente se afastem, dando lugar, também neste particular, à possibilidade de leituras cosméticas da escola.

Conclusão

A opção tomada, do estudo da Democracia (uma das ideias força que nos foi possível destacar no Dec-Lei nº 115-A/98) pela dimensão *participação*, ancora não só no entendimento de que o normativo sustenta a possibilidade dessa acepção ao conceito, mas também por encontramos o princípio da participação estabelecido em importantes diplomas localizados a montante daquele, como sejam a Lei nº 46/86 de 16 de Outubro (actual Lei de Bases do Sistema Educativo) e a própria Constituição da República Portuguesa .

A percebida complexidade do tema induz a necessidade de uma abordagem genérica, conseguida por via de duas categorias estruturantes que parecem possibilitar o acesso ao conceito, sem deixar que o mesmo se esvazie

¹⁹⁸ Cf. Cunha(1999).

de sentido por excesso de generalidade, enquanto evitam que extravaze as limitações e disponibilidades impostas por um trabalho com as características do presente.

Surge assim uma ideia de *democracia participativa* (a democracia dos antigos gregos mais tarde reinterpretada por Jean Jacques Rousseau), apostada no relevo da participação directa dos cidadãos no governo da cidade, com base no pressuposto de que, a entidade colectiva designada por *povo*, detém não só a vontade geral de participar, mas também a capacidade de o fazer, assente numa sabedoria que faz a apologia incontestada do bem comum, sobre o interesse individual, garantindo assim, por esta via, a aplicabilidade do modelo (por supressão filosófica da diversidade) . Em extremo oposto do espectro conceptual, uma democracia (a democracia representativa) apostada em duvidar desta existência generalizada de vontade e capacidade participativa, antes acreditando que a participação deve ser entregue a representantes (entidades individuais ou colectivas) legitimados pelo escrutínio e competentemente apetrechados para levar a bom termo o respectivo mandato. Nesta perspectiva, a diversidade é um elemento contraproducente que urge controlar tecnicamente, em ordem ao ganho de eficácia participativa, que ganha dominantes contornos representativos.

Os modelos de Democracia propostos por Formosinho (um dos principais desenhadores da proposta de reforma educativa, do seio da qual emergiria o actual modelo de gestão e administração da escola básica e secundária portuguesa) recolhe, no entendimento construído, elementos deste cenário teórico, inscrevendo-se no espectro cujos extremos são as duas concepções estruturantes apresentadas. Exibe-se assim uma *democracia representativa centralizada* menorizante da ideia de *participação* (que se esgota na escolha dos representantes centrais e numa auto-legitimação que é exclusiva do escrutínio). Contrapõe o autor uma *democracia participativa descentralizada*, cujo conceito, na perspectiva que construímos, não faz justiça à designação que ostenta, porquanto estabelece uma miríade de instâncias representativas que (embora alargando e angariando mecanismos tendentes a aproximar o Estado dos cidadãos, e consignando para além da eleição de representantes, o mecanismo da concertação social, como expressão do direito a ser ouvido e consultado) não deixa, do ponto de vista subscrito, de eleger como

preponderante a figura da representação (embora uma representação melhorada), parecendo recolocar elementos eficientistas e de controle da diversidade.

Na aplicação normativa deste quadro à escola, resulta uma democracia paradoxal que, enquanto aposta na defesa retórica da participação de todos, afasta-se da diversidade, através do estabelecimento de uma entidade englobante (a Comunidade Educativa) que faz a apologia de conceitos *rousseauianos* como o *bem comum*, ou a *vontade generalizada de participar*, prevendo ainda o controle eficientista daquela, também por meios estruturais e técnico-gestionários (uma democracia domesticada e adequadamente apresentada), com especial ênfase na representatividade.

Sustentando em alguns conceituados autores e estudiosos a inicial impressão indutiva de que as características da escola actual não acolhem este desenho democrático (no qual lemos uma *participação colaboração* que retoma algumas das modalidades propostas por Lima, configurando uma previsível e generalizada participação *indirecta, formal, activa e convergente*), antes defendemos (para uma organização de recrutamento forçado, com prescrições legislativas abundantes e minuciosas, que inclui lógicas oriundas de vários universos de referência, debilmente articulada e marcada pela vulnerabilidade face às exigências dos contextos legal, familiar e social a que se vem juntar ambiguidades e indefinições aportadas pelo próprio Dec. Lei nº 115-A/98), uma participação fluída latente desigualmente distribuída por modalidades participativas *reservadas, divergentes-directas*, ou *formais-passivas*, sem que este percebido elenco dispense a permanente abertura a novas montagens participativas.

Todavia, não deixamos de acreditar que o discurso da participação-colaboração, se instalou dominantemente e por pressões institucionalistas, no campo da orientação para a acção organizacional, configurando assim, por afastamento entre este e a acção organizacional propriamente dita, visíveis encenações e conchaves cosméticos, também neste particular .

Parte 2-Conclusão

O estudo efectuado a uma panóplia diversificada de modelos e correntes explicativas das organizações em geral e da escola em particular, faria ressaltar¹⁹⁹ (sem descurar esclarecimentos oriundos das várias explicativas angariadas que amiúde foram beneficiando o estudo), dois desenvolvimentos teóricos, que se viriam a revelar determinantemente esclarecedores das ideias em questão: a *teoria díptica* de Licínio Lima (1998) e as *correntes institucionalistas* de abordagem das organizações²⁰⁰.

Da primeira colher-se-ia a justificação e a possibilidade que a organização escolar tem de ser considerada em dois planos distintos (ibid, 160 e s.): o *plano das orientações para a acção organizacional* (império do formal legal e de regularidades centralmente determinadas) e o *plano da acção organizacional* (onde a não conformidade se instalaria, por via das margens de liberdade que as especificidades da organização escolar proporcionam aos que nela se movimentam, dando particular sentido ao conceito de actor organizacional).

As correntes institucionalistas explicando o conceito de instituição como *aquilo que a sociedade considera modelar* (cf. Estevão, 2001), preconiza também que elas se instalam no tecido organizacional ditando “...padrões apropriados de *actividade organizacional*...”(ibid, 208). Explicam estas orientações teóricas que, no caso da escola, e em virtude de particularidades como a sua ténue fronteira social, ou a sua vulnerabilidade face aos meios familiar, legal, social²⁰¹, o discurso institucionalista encontra um meio especialmente apetente para se estabelecer convictamente, não só ao nível dos normativos de pendor central, mas também nas disposições locais e até nos discursos correntes dos seus actores organizacionais. Encontra-se assim teoricamente explicada a *assumpção*, não só em vários níveis do plano de orientação para acção (quer no próprio Dec. Lei nº 115-A/98, quer nos próprios documentos locais) mas também na *acepção* teórica e discursiva dos actores educativos, algumas ideias que, com certo nível

¹⁹⁹ Para além da evidência da complexidade do objecto de estudo conducente à decisão de seleccionar e focalizar a abordagem preconizada(cf. Capítulo I do presente estudo);

²⁰⁰ Magistralmente esclarecidas por Estevão (2001).

²⁰¹ Cf. Carvalho (1999).

de pacificidade, se podem considerar valores deste tempo (a Democracia, a Autonomia, a Comunidade Educativa).

Paradoxalmente, e ao nível da acção organizacional propriamente dita (que não das suas orientações assumidas), revelam-se práticas não coincidentes, explicadas, no caso da escola, por um conjunto de características específicas (a sua multi composição com lógicas e discursos oriundos de vários contextos .-cf. Estevão, 2001a, 66- e nem sempre coincidentes, a débil articulação interna, as questões que se prendem com o recrutamento forçado, a hierarquização do trabalho,...).

Também um desajuste entre o modelo organizacional proposto pelo normativo em análise e as características da organização em estudo (descoberto em sede de construção dos conceitos de Comunidade Educativa, Democracia e Participação, Autonomia, e Formalização Local da Autonomia) que se traduz, em certos aspectos, na inaplicabilidade do próprio modelo, justificariam o afastamento entre o *plano das orientações para a acção* e o *plano da acção* propriamente dita, acentuando, concomitantemente, necessidades de alardeamento e ostentação. Com efeito, parece haver razoável justificação para a leitura de que os conceitos de Autonomia e aqueles outros que mais ou menos formalmente respeitam à sua concretização (Comunidade Educativa, Participação colaboração, Projecto Educativo), apresentados pelo Dec. Lei nº115-A/98 de 4 de Maio, não passam de falácias sob as quais assenta uma pretensa autonomia decretada e modelar, não respeitadora das especificidades da organização escolar, induzindo-se assim, no plano das orientações para a acção organizacional a exibição de uma série de instituições que o normativo sustenta (quer ao nível do instrumentos de formalização local da autonomia quer ao nível do discurso corrente dos vários actores educativos), enquanto que, no plano da acção organizacional, tudo vai acontecendo numa base a que não são estranhas alguma ambiguidade e não conformidade.

Análise que, do ponto de vista empírico, nos parece concorrente para a justificação desta perspectiva, é a efectuada aos documentos locais de formalização da autonomia das escolas em estudo, no decurso da conceptualização da ideia de Projecto Educativo (capítulo IV). Tal análise viria a evidenciar uma postura cosmética, plasmada nos documentos em questão que,

assumindo na sua parte mais genérica uma colagem às grandes ideias difundidas pelos documentos de cariz central (entre as quais se incluem as tão divulgadas Autonomia, Comunidade Educativa, Projecto Educativo, Democracia e Participação), soçobram ao teste do confronto com a sua própria operacionalização (lida em sede de Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades²⁰²), ao perderem tais referências, transformando-se aqui, em colecções de intenções de cariz didáctico-pedagógico.

²⁰² Que no conceito construído são partes integrantes de uma ideia estratégica de Projecto Educativo, respeitando à sua operacionalização.

Parte 3

Questões metodológicas e estudo de campo

Etapa metodológica: quinta

Parte 3-Introdução

Cabe à terceira parte do actual trabalho a missão de consecucionar a *quinta das etapas metodológicas* previstas. Precisamente aquela que respeita à *confrontação do quadro teórico edificado com a realidade*. Para esse efeito, incluirá dois capítulos, o primeiro dos quais vocacionado para o estabelecimento de uma ponte metodológica com o segundo, onde se fará a análise da informação recolhida no estudo de campo, intentando-se, do ponto de vista empírico, retomar a observação da ideia de *escola cosmética*, segundo um modelo de análise que o capítulo metodológico não deixará por explicar.

Capítulo VII

ASPECTOS METODOLÓGICOS



Índice

Introdução 180

1. Alguns aspectos e opções metodológicas consideradas importantes 181

1.1. Configuração do estudo empírico 181

1.2.A Investigação de Campo 182

1.2.1.Delimitação do Objecto de Estudo 182

1.2.2. O presente Objecto de Estudo apresentado como um Estudo de Caso 186

1.2.3. As unidades de Observação 189

1.3.O modelo de análise 190

1.3.1.Delimitação e decomposição de conceitos 190

1.3.2.Esquema analítico 198

1.4. A recolha de dados 206

1.4.1.A Configuração e Construção do Questionário e O Que Através Dele Pretendemos Saber 207

Introdução

Por se acreditar que no esclarecimento metodológico se joga, em boa parte, a credibilidade científica do trabalho, optou-se por criar um espaço especificamente vocacionado para esse efeito, onde se procurasse evidenciar e explicar aspectos e opções metodológicas consideradas porventura mais carentes de explicitação, como sejam: a opção de circunscrever *o quadro da investigação de campo* a duas unidades organizativas (justificando-se também a assumpção de um estudo empírico com as características de um *estudo de caso*), *a configuração do estudo empírico*, *o modelo de análise concebido*, *a recolha e a análise dos dados*, com ênfase na explicitação de um instrumento de recolha de dados nem sempre metodologicamente ortodoxo.

1. Alguns aspectos e opções metodológicas consideradas importantes

1.1. Configuração do estudo empírico

Hill e Hill consideram o estudo empírico, como aquele “...em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar...”, (2002,19). Clarificando, colocam de forma assaz curiosa, a analogia de uma viagem entre o *país teórico* e o *país prático*, para se referirem à natureza essencial de qualquer investigação empírica, considerando que

“O ‘País Teórico’ é uma parte teórica da investigação e consiste principalmente na revisão de literatura sobre o tem escolhido. O ‘País Prático’ é a parte empírica da investigação.....” (ibid, 21)

Indo ao encontro das ideias postuladas por Cohen e Manion (1992) ao apontarem perspectivas indutivo-dedutivas subjacentes ao processo de investigação científica, Hill e Hill (o.c., 20-21), prevêem sucessivas viagens de ida e volta entre o *país prático* e o *país teórico* (quedando-se num ou noutro conforme as características do estudo).

Também no caso vertente, não quisemos deixar de interrogar, sempre que isso foi considerado pertinente e necessário o *país prático*, regressando depois ao *país teórico* ou vice-versa, justificando aliás as características exploratórias que o presente trabalho, desde cedo assumiu. Assim a componente empírica do actual estudo (embora dominantemente viabilizada, pelo questionamento aplicado a alunos, encarregados de educação, professores e funcionários não docentes, de duas escolas) vê-se difundida por diferentes etapas e capítulos do mesmo, como sejam a primeira e segunda etapas do estudo (nas quais, respectivamente, se buscam no senso comum possíveis leituras que se possam constituir força motriz inicial do processo de investigação, e se inventariam as ideias força do Dec. Lei nº 115-A/98), a terceira etapa (onde ganha relevância a busca de confirmação ou infirmação das referidas ideias-força nos projectos educativos das escolas estudadas), e a quarta etapa (a construção da problemática), mais especificamente o seu capítulo III, que se debruça sobre a questão da Formalização Local da Autonomia, onde, no seguimento da conceptualização efectuada, se achou particularmente pertinente a análise dos

ditos instrumentos locais de formalização da autonomia (Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades e Regulamento Interno), no sentido de perceber se também eles eram veículo de incoerência discursiva e de eventuais posturas cosméticas, instaladas algures entre o plano das *orientações genéricas* e o das *orientações operacionais*.

1.2.A investigação de Campo

1.2.1. Delimitação do Objecto de Estudo

Desde cedo fica visível e claramente assumida a intenção de circunscrever a investigação empírica em curso a uma escola (aquela onde desenvolvíamos a nossa actividade profissional, a mesma que nos suscitou dúvidas e interrogações e aquela onde efectivamente sentíamos estar localizado o nosso foco de interesse²⁰³). A legitimação de tal decisão baseada no interesse pessoal não é, aliás, inédita. Weick (citado por Estevão, 1998, 216) refere-se-lhe apontando o 'interesse' como *"....um substituto para o problema da validação...."*. Neste universo, cedo se avolumou também a necessidade de questionar todos aqueles que o Dec Lei nº 115-A/98 aponta como elementos da dita comunidade educativa: *"....docentes,...pais e encarregados de educação,...alunos,...pessoal não docente e....autarquia local..."*(artº 8º, ponto 2). De fora ficariam os representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico, por duas ordens de razões:

-por um lado pela faculdade que o diploma atribui à escola de integrar ou não integrar estes elementos nos seus órgãos de gestão e administração (cf. Ibid, artº 8º, ponto 3);

-por outro lado, pelo facto de, a escola que decidimos estudar não ter, nos órgãos vocacionados para o efeito, representantes destas actividades (facto que se viria a constatar, mais tarde, também na segunda escola estudada).

²⁰³ De facto, o nosso verdadeiro interesse estava, localizado no estudo de uma determinada escola, aquela onde exercíamos a nossa actividade profissional, constituindo-se interesse privilegiado a ultrapassagem da nossa "visão pessoal" e a busca de uma visão científica das inquietações que, no contexto da mesma, se nos colocavam. Por outro lado havia que tomar também em ponderação que *"...um erro muito frequente... consiste em escolher um campo demasiado amplo"* (Quivy e Campenhoudt, o.c., 160) a aliar à disponibilidade que não tínhamos de recursos de vária ordem (nomeadamente de tempo), e que seria necessária para nos abalançarmos num estudo de campo mais abrangente; A este mesmo propósito se pronunciavam também Hill e Hill (2002, 23);

Todavia, a decisão de recolher, através do estudo, a sensibilidade de todos os ditos elementos da comunidade educativa viria a colocar um problema: é que a escola em questão, não tinha, no período em que decorreu o estudo de campo, alunos do ensino secundário ou trabalhadores estudantes do ensino básico recorrente²⁰⁴. Esta situação (considerada de excepção, por que nos anos lectivos anteriores, quer o ensino básico recorrente, quer o secundário por unidades capitalizáveis, tinham existido) corria o risco de fazer perder assim a configuração original da comunidade educativa preconizada no normativo em questão.

Esta razão, conduziria à opção de juntar ao estudo, uma outra escola (a partir do momento metodológico que designámos por *terceira etapa*), que tendo alunos do ensino básico e secundário recorrentes, permitiria, à partida, suprir a lacuna detectada.

À escolha desta segunda escola teriam no entanto que presidir especiais cuidados, de forma a não deixar que enviesamentos desnecessários fizessem perder o sentido ao objecto de estudo inicialmente pretendido. Assim, sem negar critérios de conveniência²⁰⁵ (aos quais a literatura da especialidade também se refere e dá cobertura, como sejam as de ordem geográfica e as que decorrem dos recursos disponíveis e disponibilidades diversas²⁰⁶), procurou-se que, à selecção da segunda escola presidissem também critérios de afinidade, a vários títulos *entendida (organizacional, social, demográfica, cultural e de problemas sentidos)*, diligenciando-se assim prevenir a desvirtuação da realidade que se pretendia estudar.

No quadro que segue se estabelecem esses critérios e respectiva convergência:

²⁰⁴ Aqueles a quem o diploma em questão atribui a faculdade de integrar os órgãos de gestão e administração da escola (artº 9º, ponto 4).

²⁰⁵ Hill e Hill(o.c., 49-50) referem-se ao método de amostragem por conveniência, postulando-lhe vantagens e desvantagens. Relativamente às primeiras aponta-se a *rapidez, facilidade e economia de custos* (elementos não menosprezáveis em situações a vários títulos imperativas), no concernente às segundas indica-se *que as conclusões e os resultados só são aplicáveis à amostra*.

²⁰⁶ Cf. Verdasca (1992, 168).

<div>Escolas</div> <div>Critérios de afinidade das duas escolas</div>	Escola X	Escola Y
Organizacionais	<p>"A Escola Básica Integrada de.....engloba três freguesias..."(Projecto educativo da escola X, 2);</p> <p>"Esta instituição é composta pelas escolas do 1º ciclo de (localidades x, y e z).....os Jardins de infância de(localidades x, y e z),.....os 2º e 3º ciclos do ensino básico....." (Projecto educativo da escola X, 6);</p> <p>"..A escola reúne um número de serviços e estruturas....que conferem bem-estar à população educativa....infra-estruturas desportivas...sala de informática e sala de convívio..." (Projecto educativo da escola X, 6);</p> <p>"O pessoal docente ...tendo como particularidade o facto de apresentar um elevado grau de mobilidade... " (Projecto educativo da escola X, 5);</p>	<p>"...o agrupamento de escolas de.....abrange todos os estabelecimentos de educação e ensino das freguesias de..... e.....a sua sede funciona na escola Básica Integrada de....." (Regulamento Interno da escola Y, 6);</p> <p>"...Os vários pólos do agrupamento funcionam em localidades dispersas..."(Regulamento Interno da escola Y, 1);</p> <p>"A sede do agrupamento dispõe de instalações desportivas...que estão disponíveis para todos os alunos do agrupamento...Conta ainda com uma sala polivalente, que funciona como um centro de recursos audiovisuais...."(Regulamento Interno da escola Y, 1);</p> <p>"...grande mobilidade do corpo docente.." (Projecto educativo da escola Y, 26);</p>
Culturais	<p>"...é de referir a existência... de uma forte tradição de grupos corais, de uma banda filarmónica, de um clube desportivo.....de uma equipa de pesca desportiva...." (Projecto educativo da escola X, 5);</p> <p>"...realização de festas de cariz religioso..."(Projecto educativo da escola X, 2);</p>	<p>"...alguns grupos com largos anos de existência, nomeadamente o Grupo Desportivo.....,e o Grupo de Promoção sócio-Cultural...que têm tentado proporcionar....algumas actividades de natureza desportiva e cultural..." (Regulamento Interno da escola Y, 1);</p> <p>"Tendo como orago....festeja-o no mês de Junho com procissão e romaria..."(Projecto educativo da escola Y, 6);</p>
Sociais	<p>"... o sector industrial é praticamente inexistente..." (Projecto educativo da escola X, 2);</p> <p>A "...população divide-se pela agricultura,...pela pecuária,...pela cooperativa agrícola,...pelos serviços, pelo artesanato, pelo pequeno comércio...."(Projecto educativo da escola X, 2);</p>	<p>"...o sector terciário é pouco significativo..." (Regulamento Interno da escola Y, 1);</p> <p>"..acentuadas características rurais e fracos recursos...." (Regulamento Interno da escola Y, 1);</p> <p>"A população dedica-se à agricultura, pecuária....e outras actividades sazonais....comércio e outras de menor relevância" (Projecto educativo da escola Y, 7);</p>

	<p>"A maioria da população subsiste através de formas de emprego precário e sazonal..."(Projecto educativo da escola X, 2);</p> <p>"...fraco poder económico e, sobretudo,fraca capacidade de iniciativa/investimento da população concelhia..."(Projecto educativo da escola X, 3);</p>	<p>"...predominam formas de emprego precário e sazonal...." (Regulamento Interno da escola Y, 1);</p> <p>"....a população em geral, pertence a um estrato social médio-baixo, havendo casos de carências económicas e sociais....onde prevalecem algumas tradições conservadoras e regionalistas..." (Regulamento Interno da escola Y, 3);</p>
Demográficos	<p>A Escola Básica Integrada de.....engloba três freguesias..."(Projecto educativo da escola X, 2);</p> <p>"...Um total de 3179 habitantes..." (Projecto educativo da escola X, 2)</p>	<p>"...o agrupamento de escolas de.....abrange todos os estabelecimentos de educação e ensino das freguesias de.....e..." (Regulamento Interno da escola Y, 6);</p> <p>"...com cerca de quatro mil habitantes..."(Projecto educativo da escola Y, 6)</p>
Problemas sentidos	<p>- "Mobilidade docente"</p> <p>- "Falta de interesse e participação dos pais na vida escolar dos seus educandos..."</p> <p>- "Ausência de cultura do sucesso escolar..."</p> <p>- "Integração dos alunos de minorias étnicas..."</p> <p>- "Fraco aproveitamento/assiduidade e elevado abandono das actividades lectivas..."</p> <p>- "Falta de actividades para ocupação dos tempos livres dos alunos"</p> <p>.....</p> <p>(Projecto educativo da escola X, 9-12)</p>	<p>- "Grande mobilidade do corpo docente..."</p> <p>- "Desinteresse dos encarregados de educação em relação à escola"</p> <p>- "Insucesso escolar"</p> <p>- "Falta de uma cultura inclusiva e integral..."</p> <p>- "Alunos vítimas de aspectos sociais.....provocando-lhes o desinteresse e a desmotivação pela escola..."</p> <p>- "Falta de centros e espaços de interesse para os alunos."</p> <p>.....</p> <p>(Projecto educativo da escola , 26)</p>

Quadro XVIII-Critérios de afinidade das duas escolas do estudo

Estabelece-se assim um quadro que, ao longo dos vários critérios seleccionados, evidencia duas realidades com uma tal proximidade organizacional, social, demográfica, cultural e de problemas sentidos que, não fora o carácter de rigor científico do presente trabalho, quase se poderia dizer uma única realidade. Em boa verdade, assim não sendo (porque nos assiste a consciência de que, as diferenças entre as duas realidades, por mínimas que sejam, existem), também nos parece ter sido angariado um conjunto suficientemente sólido de argumentos para permitir que, em termos de constituição do nosso objecto de estudo, se coloquem as duas realidades no mesmo plano, por se nos assemelhar que, entre os riscos de se perder a

configuração original da comunidade educativa preconizada no Dec.-Lei 115-A/98 (por inexistência de um dos sectores da dita comunidade educativa-os alunos do ensino secundário ou básico recorrente), por um lado, e por outro lado riscos de perda de sentido do objecto de estudo inicialmente preconizado por questões de “adição” de duas realidades, necessariamente diferentes, mas com evidentes e substanciais aspectos em comum, ganham pontos as vantagens de opção por este último cenário, por, em definitivo, permitir a viabilidade da parte empírica da investigação, sem previsíveis grandes perdas de sentido do objecto de estudo prosseguido .

Assume-se assim um objecto de estudo constituído por dois agrupamentos de escolas, envolvendo os três ciclos do ensino básico mais o jardim de infância (a que, num dos casos acresce o ensino recorrente), cuja sede é sempre uma escola básica integrada, complementada por vários pólos, difundidos por diversas freguesias (duas num dos casos e três noutra), contexto em que a mobilidade docente faz sentir marcadamente a sua presença. A zona de abrangência das escolas, com contextos populacionais da ordem dos quatro milhares de habitantes, envolve freguesias, onde a ruralidade e a interioridade se impõem, evidenciando-se características como a prevalência da actividade agrícola ou pecuária complementada por formas de emprego precário e sazonal, com dinâmicas culturais baseadas no associativismo local, e nas manifestações etno-festivas anuais, com uma também forte desmobilização da relação comunitária-escolar, em que se avolumam problemas como a ausência de uma cultura de sucesso escolar, o desinvestimento na vida escolar, e a grande mobilidade docente.

1.2.2. O presente Objecto de Estudo apresentado como um Estudo de Caso

A assumpção desta forma preconizada, de um único objecto de estudo, com características bem precisas e contornos bem delimitados, parece poder salvaguardar a ideia de se estar face a um Estudo de Caso.

Verdasca (1992,168) refere-se ao Estudo de Caso como sendo “...*limitado a uma pequena unidade organizativa localizada no quadro de um sistema nacional mais vasto*” .

De facto, embora o Objecto de Estudo apresentado envolva dois agrupamentos de escolas, parece haver lugar à justificação da ideia de *unidade*, não só ao nível organizativo, mas também em outros aspectos (social, demográfico, cultural, económico,...), o que não tornará despropositado, em nosso ver, a aplicação da supra referenciada fórmula, protagonizada por Verdasca, à investigação em questão.

Assumindo assim o actual trabalho como um Estudo de Caso, refere-se ainda o contributo de Pérez Serrano (1994,79) que, baseando-se em Andrés, se lhe alude nos seguintes termos: “...*el método del caso es esencialmente activo y, por lo tanto, aplicable en innumerables campos donde se trate de combinar la teoría y la práctica..*”. Apresenta ainda o mesmo autor o estudo de caso “...*como aportación fundamental...en la investigación educativa..*”(ibid,80).

Outros contributos inventariados e que julgamos puderem apresentar algum contorno do método entendido como Estudo de Caso são os seguintes:

- “...*ele pode oferecer, a partir das suas características, a dupla possibilidade da comprovação das proposições previamente estabelecidas e, simultaneamente, do reforço do quadro de sustentação para a definição de um conjunto de proposições semelhantes alargadas à escala nacional*”(ibid,169);
- é apresentado como “...*el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno*”(Anguera, citado por Pérez Serrano,1994,80);
- “*El propósito de tal observación consiste en probar de modo profundo y analizar con intensidad el fenómeno diverso que constituye el ciclo vital de la unidad...*”(Pérez Serrano,o.c.,81);
- “*no es más que la descripción de una situación real en la que se planta o puede plantear-se un cierto problema*”(Pérez Lopez,citado por Pérez Serrano,o.c.,81-82);
- é “*el estudio de una instancia en acción*”(Adelman, citado por Pérez Serrano,o.c.,82);
- “...*el estudio de casos utiliza fundamentalmente procedimientos abiertos, flexibles y adaptables que permiten recoger aspectos previamente detectados en el campo de las relaciones humanas*”(Pérez Serrano,o.c.,83);
- “...*se identifica prácticamente el estudio de casos con la investigación cualitativa*”(Hegarty e Evans, citados por Pérez Serrano, o.c. 83).

Ao Estudo de Caso são apontadas desvantagens e motivos de interesse que apontaremos na forma de um quadro sistematizador que segue:

Vantagens Do Estudo De Caso	Inconvenientes Do Estudo De Caso
<p>-É um método apropriado para estudos de pequena escala , para quem tem limitações de tempo ou de outros recursos(Pérez Serrano, 1994,99);</p> <p>-é um método que deixa em aberto a possibilidade de "...retomar otras condiciones personales e institucionales diferentes"(ibidem);</p> <p>-<i>"Los datos del estudio de casos son 'en realidad fuertes'....esta fuerza se produce porque los estudios de casos...fijan la atención en armonia con la propia experiencia del lector, proporcionando así una base 'natural' para la generalización"</i>(Adelman, citado por Pérez Serrano,ibid,100);</p> <p>-<i>"Los mejores estudios de casos son capaces de ofrecer apoyo a interpretaciones alternativas"</i>(ibidem);</p> <p>-por uma questão de linguagem, os dados da investigação são mais acessíveis ao público.Podem contribuir assim para a democratização da tomada de decisões(ibid,101).</p>	<p>-A desvantagem mais frequentemente apontada prende-se com a generalização dos resultados(cf.Perez Serrano,1994, 109; Verdasca,1992,168);</p> <p>-ao implicar-se na investigação, o investigador pode 'interferir' na recolha e análise dos dados(Walker, citado por Pérez Serrano, o.c.,101);</p> <p>-outra desvantagem prende-se com a confidencialidade dos dados, que correrá mais 'perigo' num meio mais restrito(ibidem);</p> <p>-<i>"...la pugna por el acceso a los datos y el control de los mismos por parte de diferentes grupos interesados..."</i>(ibidem).</p>

Quadro XIX-Vantagens e Desvantagens do Estudo de Caso

Assim, ao decidirmos dar ao nosso estudo a configuração de um estudo de caso, assumimos as suas limitações, nomeadamente no que respeita à abrangência dos seus resultados. Por outro lado coloca-se a eventualidade de ele poder sair beneficiado na intensidade e profundidade dos mesmos.

Inequivocamente se deixa expresso e se assume que, embora exista a possibilidade de uma generalização naturalística dos resultados neste método, tal como bem referem Verdasca (1992,168) e Adelman (citado por Pérez Serrano,1994,100), os dados que apresentarmos serão assumidos como relativos a este caso particular. Embora numa perspectiva académica aceitemos a possibilidade referenciada por Pérez Serrano(o.c.,99) da sua aplicação a *"..otras condiciones personales e institucionales diferentes"*, consideraremos o seu contributo considerável, se os seus resultados se puderem constituir hipóteses de futuros trabalhos, tal como sugerido aliás por Heldmaster (citado por Pérez Serrano, o.c. 92). Isto para além das abonatórias considerações de Bassey

(citado por Bell, 1997, 24) sobre o estudo de caso, em que se adianta, que, se os mesmos

“...forem prosseguidos sistemática e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, então podem ser consideradas formas válidas de pesquisa educacional...”

1.2.3. As unidades de Observação

Com alguma frequência, a questão da escolha das unidades sobre as quais se vai proceder à observação, coloca a questão da construção da amostra(cf. Ghigliione e Matalon, 1993, 262). Todavia, no presente estudo, tal problema só parcialmente se coloca, uma vez que, sendo um estudo de caso, ele incide sobre a totalidade da população²⁰⁷, no caso dos professores, funcionários não docentes, encarregados de educação e representantes da autarquia. No caso dos alunos a amostra será seleccionada usando critério decorrentes do Dec-Lei nº115-A/98, que postula: *“a participação dos alunos circunscreve-se ao ensino secundário sem prejuízo da possibilidade de participação dos trabalhadores estudantes que frequentam o ensino básico recorrente...”*(Artº 9º, ponto 4). A amostra será assim constituída pelos alunos do ensino secundário e básico recorrente.

Procura-se desta forma, preenchendo os critérios que o próprio normativo postula, obter uma amostra que reproduza a constituição da dita Comunidade Educativa (alunos, professores, encarregados de educação, funcionários não docentes, representantes da autarquia), constituindo-se o conjunto heterogéneo assim formado, o nosso *universo inquirido*²⁰⁸, constituído por 29 alunos, 100 professores, 61 funcionários não docentes, 594 encarregados de educação e 2 representantes das autarquias. Um retorno de cerca de 40% dos questionários configuraria uma amostra de 312 respondentes, desigualmente distribuídos pelas categorias acima mencionadas.

²⁰⁷ Entendida por Quivy e Campenhoudt (1992, 162) como *“...o conjunto de elementos constituintes de um todo...”*

²⁰⁸ Hill e Hill referem-se ao *universo inquirido* como sendo *“...formado pelo conjunto total de casos que, na prática, estão disponíveis.....e sobre os quais o investigador quer tirar conclusões...”*(o.c., 44). No caso, não nos interessando obter conclusões sobre cada um dos sectores de *per si* (a não ser nos casos em que, desenvolvimentos conseguidos aquando da construção da problemática, para aí apontem), antes se considera a Comunidade educativa como um todo;

1.3.O modelo de análise

1.3.1.Delimitação e decomposição de conceitos

Esclarecidos assim alguns aspectos relativos à Configuração do Estudo Empírico, bem assim à Investigação de Campo (incluindo a Delimitação do Objecto de Estudo e das Unidades de Observação), parece avolumar-se a necessidade de prescrever um modelo de análise que providencie “...a maior adequação possível dos indicadores escolhidos aos conceitos emergentes da nossa proposta teórica e a logicidade dos processos analíticos e interpretativos....”(Estêvão, 2001, 346).

Neste sentido se começará por referir que, todos os desenvolvimentos do presente trabalho procuraram evidenciar, explicitar e problematizar quatro ideias basilares (*Autonomia, Formalização Local da Autonomia, Democracia e Participação e Comunidade Educativa*), cedo reveladas em momentos exploratórios iniciais, e confirmadas nos avanços indutivo-dedutivos²⁰⁹ preconizados.

Todavia, aos conceitos de *Autonomia* e *Formalização Local da Autonomia*, tratados separadamente quer em momentos exploratórios do presente trabalho, quer em sede de construção da problemática, optou-se por reunir, em termos de modelo de análise empírica, pelos ganhos que daí parecem decorrer no que respeita à coerência de sentidos, dada a perceber pela própria evolução metodológica e interpretativa do trabalho. Com efeito, avoluma-se a percepção de que, se etapas houve em que a necessidade de aceder à complexidade dos quadros conceptuais, conduziu a um movimento analítico que estabelece quatro conceitos, na fase do estudo empírico, o movimento de síntese que se começa a desenhar, faz ganhar pontos à ideia de sumarização, particularmente justificada, no caso, não só pela proximidade semântica dos conceitos de *Autonomia* e *Formalização Local da Autonomia*, como também e especialmente pelas relações

²⁰⁹ Mouly (citado por Cohen e Manion, 1992, 26) refere-se ao método indutivo-dedutivo da seguinte forma: “...un movimiento atrás e adelante en el que el investigador trabaja primero inductivamente de observaciones a hipótesis y después deductivamente, desde esas hipótesis hasta sus implicaciones, con el fin de comprobar su validez desde el punto de vista de su compatibilidad con el conocimiento aceptado...”

percebidas entre ambos, reveladas pelos desenvolvimentos analíticos e confirmadas pelos avanços empíricos. Pensa-se efectivamente, que a lógica de interpretação conquistada ao longo de todo o trabalho, não perdendo qualquer dos sentidos angariados em sede de construção dos quadros conceptuais (antes sairá reforçada) pela integração das duas noções.

Propõe-se pois, para esta fase do trabalho de investigação um modelo de análise baseado em três conceitos (*Autonomia Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único, Comunidade Educativa e Democracia e Participação*) que, os quadros seguintes procuram decompor, de forma a torná-los observáveis²¹⁰, numa sequência que os subdivide em *dimensões*, estas em *componentes* (quando tal se justifique) e finalmente em *indicadores* (que poderão ainda ser simples ou agregados, usando critérios atempadamente explicitados), até se reunirem condições para se fazer “...corresponder a cada conceito uma ou mais respostas ao questionário, respostas que irão servir como....indicadores dos conceitos”(Ghiglione e Matalon, 1993, 118), num desenvolvimento que, progressivamente nos vai aproximando da objectividade e mensurabilidade dos objectos observados²¹¹. Relativamente aos indicadores seleccionados, entendidos estes como manifestações observáveis e mensuráveis da realidade (Quivy e Campenhoudt, 1992, 260) eles não terão, decorrente da opção tomada,

...

“...a propriedade de ser objectivamente detectáveis e mensuráveis....porque dizem respeito a percepções que apenas se podem manifestar pelas palavras que exprimem opinião....Neste caso, o que é observável são as palavras que exprimem opinião e o que é ‘mensurável’ é o conteúdo ou o sentido do discurso. “

²¹⁰ Seguindo aliás o próprio entendimento de *conceito* que, na acepção de Quivy e Campenhoudt é uma ideia teórica “operacionalizável”, distinguindo-se por isso de uma simples definição. Não detém todos os aspectos da realidade em causa, mas somente aquilo que exprime o essencial dessa realidade do ponto de vista do investigador (cf. Quivy e Campenhoudt, 1992, 104-105);

²¹¹ Proposta de decomposição apresentada ainda por Quivy e Campenhoudt (ibid, 122) que, referindo-se aos *indicadores*, esclarecem que estes são entendidos como “....uma marca, um sinal, uma expressão, uma opinião ou qualquer fenómeno que nos informe acerca do objecto da nossa construção....”sendo ao mesmo tempo “...manifestações, objectivamente observáveis e mensuráveis das dimensões do conceito...”(ibid, 122).

Conceito: Autonomia Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único

Conceito	Dimensões	Componentes	Indicadores	Questões
Autonomia Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho	Capacidade de construção local dos princípios que orientam a própria acção, em ordem ao bem comum	Participação convergente	Definição de escola	Professores:7,8 Funcionários não docentes:7,8 Alunos:5,6 E.E.:5,6 Rep. Aut.:2,3
		Formalização da autonomia	Função e Importância atribuída ao Projecto educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades	Professores: 18 Funcionários não docentes: 18 Alunos: 16 E.E.: 16 Rep. Aut.:12
			Conhecimento manifesto do Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades	Professores: 19 Funcionários não docentes: 19 Alunos: 17 E.E.: 17 Rep. Aut.:13
	Autonomia Modelar/Autonomia Sociológica	Modelo de Gestão	Exercício de ou candidatura a cargos	Professores: 22.1,22.2, 25, 26 Funcionários não docentes: 22.1,22.2, 25, 26 Alunos: 21.1,21.2, 19, 20 E.E.: 22.1,22.2,22.3,22.4,20, 21
			Votação nos escrutínios	Professores: 22.3,22.4, 25, 26 Funcionários não docentes: 22.3,22.4, 25, 26 Alunos:21.3,21.4, 19, 20 E.E.: 22.3,22.4,20, 21 Rep. Aut.:16
			Redistribuição/concentração do poder formal	Professores: 24.1, 24.2, 24.3,24.4, 24.5, 24.6 Funcionários não docentes: 24.1,24.2,24.3,24.4, 24.5, 24.6 Alunos: 23.1,23.2,23.3,23.4,

				<p>23.5, 23.6 E.E.: 24.1,24.2,24.3,24.4, 24.5, 24.6 Rep. Aut.:18</p>
			<p><i>Expressão da eleição de representantes</i></p>	<p>Professores:23.1,23.2 Funcionários não docentes: 23.1, 23.2 Alunos:22.1,22.2 E.E.: 23.123.2 Rep. Aut.:17.1,17.2</p>
			<p><i>Entusiasmo na eleição de representantes</i></p>	<p>Professores:23.3,23.4, 23.5, 23.6 Funcionários não docentes: 23.3,23.4, 23.5, 23.6 Alunos:22.3,22.4, 22.5, 22.6 E.E.: 23.3,23.4, 23.5, 23.6 Rep. Aut.:17.3,17.4,17.5,17.6</p>
		Formalização da autonomia	<p>Conhecimen- to do Projecto educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades</p>	<p>Professores: 20 Funcionários não docentes: 20 Alunos: 18 E.E.: 18 Rep. Aut.:14</p>

Quadro XX -Decomposição do conceito de Autonomia Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único

Conceito: Comunidade Educativa

Conceito	Dimensões	Componentes	Indicadores	Questões
Comunidade Educativa	Constituição da Comunidade		<p>Quem faz parte da escola?</p> <p>Formas de relação com o meio</p>	<p>Professores: 9 Funcionários não docentes:9 Alunos:7 E.E.:7 Rep. Aut.:4</p> <p>Professores: 13.2, 13.3,13.4, 13.5,13.6, 13.7 Funcionários não docentes: 13.2, 13.3,13.4, 13.5,13.6, 13.7 Alunos: 11.2, 11.3,11.4, 11.5,11.6, 11.7 E.E.: 11.2, 11.3,11.4,</p>

				11.5,11.6, 11.7 Rep. Aut.:7.2, 7.3,7.4,7.5,7.6,7.7
			Forma prevalecente de relação com o meio	Professores: 13.1 Funcionários não docentes:13.1 Alunos:11.1 E.E.:11.1 Aut.:7.1
			Reconhecimento das entidades com quem a escola se relaciona	Professores: 14 Funcionários não docentes:14 Alunos:12 E.E.:12 Aut.:8
	Sentimento de Comunidade		Existência de objectivos comuns e Sentimento de União	Professores: 10 Funcionários não docentes:10 Alunos:8 E.E.:8 Aut.:5
			Tipo de vínculo à escola	Professores: 11 Funcionários não docentes:11 Alunos:9 E.E.:9 Aut.:6
			Turn Over	Professores: 16 Funcionários não docentes:16 Alunos:14 E.E.:14 Aut.:10
			Conhecimento de uma manifestação cultural da localidade	Professores: 15 Funcionários não docentes:15 Alunos:13 E.E.:13 Aut.:9
			Participação na elaboração dos instrumentos que permitem formalizar o	Professores: 17 Funcionários não docentes:17

			<i>projecto comum</i>	Alunos:15 E.E.:15 Aut.:11
--	--	--	-----------------------	---------------------------------

Quadro XXI -Decomposição do conceito de Comunidade Educativa

Conceito: Democracia e Participação

<i>Conceito</i>	Dimensões	Componentes	Indicadores	Questões
Democracia e Participação	Participação colaboração	Participação- <i>activa-formal-convergente</i>	Definição de escola	Professores:7,8 Funcionários não docentes:7,8 Alunos:5,6 E.E.:5,6 Aut.:2,3
	Participação fluida latente	Participação formal passiva	Participação na concepção dos instrumentos orientadores da vida da escola	Professores: 17 Funcionários não docentes:17 Alunos: 15 E.E.:15 Rep. Aut.:11
			<i>Exercício de ou candidatura a cargos</i>	Professores: 22.1,22.2, 25, 26 Funcionários não docentes: 22.1,22.2, 25, 26 Alunos: 21.1,21.2,19, 20 E.E.: 22.1,22.2,20, 21
			Frequência da votação nos escrutínios	Professores: 22.3,22.4, 25, 26 Funcionários não docentes:22.3,22.4, 25, 26 Alunos: 21.3,21.4, 19, 20 E.E.22.3,22.4,20, 21 REp.Aut.:16
			Redistribuição/concentração do poder formal	Professores: 24 Funcionários não docentes: 24 Alunos: 23 E.E.: 24 Rep.Aut.:18
			<i>Entusiasmo na e expressão da eleição de representantes</i>	Professores: 23 Funcionários não docentes: 23 Alunos: 22 E.E.: 23 Rep.Aut.:17

		Participação reservada	Participação técnico pedagógica	Professores: 21.1,21.2,21.3,21.4,21.5
			Participação no planeamento da actividade profissional dos funcionários não docentes	Funcionários Não Docentes:21
			Participação na actividade corrente da turma por parte dos alunos	Alunos:15.4,15.5,15.6,15.7,15.8
			Participação em reuniões periódicas, por solicitação dos professores	Encarregados de Educação:19.1
		Participação activa-divergente-directa	Atitudes reivindicativas, quando algo corre mal	Encarregados de educação: 19.2,19.3,19.4

Quadro XXII -Decomposição do conceito de Democracia e Participação

É relativamente a este cenário conceptual que se procura (seguindo a percepção de Hill e Hill, de que “...o processo de investigação não é só um processo de aplicação de conhecimentos mas também um processo de planificação e criatividade controlada...”-2002, 20) criar um modelo de análise, baseado numa ideia fulcral: a procura de *incoerências discursivas*, captadas ao nível de sentidos indutivo-dedutivamente angariados. A percepção destes desencontros semânticos, será possibilitada por um desenho de análise que

inclui a acareação e o contraste dos percebidos sentidos de resposta, de dois conjuntos de questões:

-um primeiro conjunto, constituído por questões colocadas num registo com um cariz mais opinativo (e por esta via, facilmente colonizável pelo discurso institucionalista da sociedade), que permite que aconteça uma aproximação mais quimérica por parte de cada um dos respondentes- *a perspectiva institucionalista*;

-e um outro conjunto de questões que potencia uma assumpção objectiva por parte dos respondentes (porque assente na objectividade do facto e na determinante presença ou ausência de conhecimento de determinados aspectos da realidade)- *o veredicto da realidade*.

Procurar-se-á assim verificar a coerência/incoerência de discurso dos diversos actores educativos, ao longo de todo um questionário, que vai procurando ele próprio, colocar em jogo (em relação a cada conceito e com uma evidência que se procurou não fosse de primeira vista) dois hipotéticos cenários discursivos (um de cariz institucionalista que veicula uma visão determinada pelas ideias socialmente divulgadas como modelares, e outro baseado numa realidade que, em muitos aspectos é diversa e se afasta do primeiro) cujo acesso é possibilitados pelos dois conjuntos de questões acima mencionados.

Monta-se portanto um esquema analítico (*Quadros XXIX a XXXVII*) que (relativamente a cada um dos três conceitos preconizados), cronologicamente coloca como primeiro elemento a explicitação dos referidos cenários discursivos (construídos com base na estrutura conceptual montada em sede de construção da problemática, segundo um processo indutivo-dedutivo que se intentou não desmerecesse imprescindíveis critérios de qualidade científica) aos quais se seguem quadros onde, em relação a cada hipotético cenário, se faz avançar o competente desenho metodológico de contraste com a realidade, consubstanciado no conjunto de questões (criadas a partir da decomposição dos conceitos) que evidenciam e permitem medir, quer a *perspectiva institucionalista* (um discurso que veicula preocupações institucionalistas) quer o *veredicto da realidade* (um cenário onde o confronto com a objectividade da realidade põe em teste o referido discurso).

O objectivo será assim procurar ponderar estatisticamente, a correspondência entre cada um dos cenários hipotéticos propostos e o respectivo quadro de observação empírica.

Aquilo que designamos por *visão cosmética de escola*, alicerçar-se-á (em termos de modelo de análise), na constatação empírica por via do instrumento estatístico, da existência concomitante e paradoxal, em relação a cada um dos conceitos, de ambos os hipotéticos cenários.

1.3.2. Esquema analítico

O esquema analítico em referência é o constante nos quadros que seguem:

Conceito: Autonomia Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único

A perspectiva institucionalista	O veredicto da realidade
<p>Cenário hipotético:</p> <p>-a existência de uma autonomia traduzida na assumpção de uma definição que entende a escola como um organismo que se orienta principalmente através da participação de alunos, encarregados de educação, funcionários, professores,.....Assumindo-se assim a tónica da orientação local, e ligando esta à diversidade, assume-se também uma autonomia localizada na possibilidade/capacidade de uma participação convergente e voluntarística, geradora de um bem comum, mais do que permitida, potenciada pelo modelo criado para o efeito (que envolve o Projecto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Actividades e o Modelo de Gestão proposto) - uma autonomia modelar.</p>	<p>Cenário hipotético:</p> <p>-uma autonomia sociológica que permite o afastamento do modelo proposto e assumido, visível na não funcionalidade do mesmo e evidente na profusa <i>participação passiva</i> nos actos eleitorais e ou nos órgãos perspectivados para o efeito, na primazia de poder reconhecida aos órgãos que tradicionalmente o detém(o órgão executivo e o Conselho Pedagógico) em desprimor do órgão de participação da comunidade (a Assembleia de Escola), ainda no desconhecimento dos instrumentos da consecução e formalização da autonomia (o Projecto Educativo, o Regulamento Interno, e o Plano Anual de Actividades).</p>

Quadro XXIII-A *perspectiva institucionalista* e o *veredicto da realidade* do conceito de Autonomia Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único-cenários hipotéticos

A Perspectiva Institucionalista

Conceito	Dimensões	Componentes	Indicadores	Questões
Autonomia Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único	Capacidade de construção local dos princípios que orientam a própria acção, em ordem ao bem comum.	Participação convergente	Definição de escola	Professores:7,8 Funcionários não docentes:7,8 Alunos:5,6 E.E.:5,6 Rep. Aut.:2,3
		Formalização da autonomia	Função e Importância atribuída ao Projecto educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades	Professores: 18 Funcionários não docentes: 18 Alunos: 16 E.E.: 16 Rep. Aut.:12
			Conhecimento manifesto do Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades	Professores: 19 Funcionários não docentes: 19 Alunos: 17 E.E.: 17 Rep. Aut.:13

Quadro XXIV-A perspectiva institucionalista do conceito de Autonomia Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único na linguagem dos seus indicadores

O Veredicto da Realidade

Conceito	Dimensões	Componentes	Indicadores	Questões
Autonomia Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único	Autonomia Modelar/Autonomia Sociológica	Modelo de Gestão	Exercício de ou candidatura a cargos	Professores: 22.1,22.2, 25, 26 Funcionários não docentes: 22.1,22.2, 25, 26 Alunos: 21.1,21.2, 19, 20 E.E.: 22.1,22.2,22.3,22.4,20, 21
			Votação nos escrutínios	Professores: 22.3,22.4, 25, 26 Funcionários não docentes: 22.3,22.4, 25, 26 Alunos:21.3,21.4, 19, 20 E.E.: 22.3,22.4,20, 21 Rep. Aut.:16

			<p>Redistribuição/concentração do poder formal</p> <p>Professores: 24.1, 24.2, 24.3,24.4, 24.5, 24.6 Funcionários não docentes: 24.1,24.2,24.3,24.4, 24.5, 24.6 Alunos: 23.1,23.2,23.3,23.4, 23.5, 23.6 E.E.: 24.1,24.2,24.3,24.4, 24.5, 24.6 Rep. Aut.:18</p>
			<p>Expressão da eleição de representantes</p> <p>Professores:23.1,23.2 Funcionários não docentes: 23.1, 23.2 Alunos:22.1,22.2 E.E.: 23.1,23.2 Rep. Aut.:17.1,17.2</p>
			<p>Entusiasmo na eleição de representantes</p> <p>Professores:23.3,23.4, 23.5, 23.6 Funcionários não docentes: 23.3,23.4, 23.5, 23.6 Alunos:22.3,22.4, 22.5, 22.6 E.E.: 23.3,23.4, 23.5, 23.6 Rep. Aut.:17.3,17.4,17.5,17.6</p>
		Formalização da autonomia	<p>Conhecimento do Projecto educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades</p> <p>Professores: 20 Funcionários não docentes: 20 Alunos: 18 E.E.: 18 Rep. Aut.:14</p>

Quadro XXV-O veredicto da realidade do conceito de Autonomia Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único na linguagem dos seus indicadores

Conceito: Comunidade Educativa

A perspectiva institucionalista	O veredicto da realidade
<p>Cenário hipotético: Uma comunidade educativa alargada, constituída pelo menos por <i>professores, alunos, encarregados de educação e autarquias</i> (quando não também por <i>outros interesses da região</i>), assumindo diversas formas de relacionamento com o meio (podendo ser percebidas estas, como bem refere Estevão -2001,108), como processos da “...<i>liturgia de gestão...</i>”. Neste contexto todos sentem que têm algo que os une e trabalham para o mesmo fim. O sentimento de pertença (manifesto também na intenção de <i>continuar a pertencer</i>), vai para além de uma mera pertença administrativa e/ou contingencial (que não deixa de existir), consubstanciando-se num sentimento de pertença <i>por gosto, ou por identificação</i> que, no caso dos encarregados de educação leva a que <i>dispendam na escola algum do seu tempo</i>).</p>	<p>Cenário hipotético: Uma escola-comunidade que toma como interlocutor privilegiado o <i>encarregado de educação</i> e, como forma de relação dominante com o meio envolvente, as tradicionais <i>reuniões com encarregados de educação</i>, para além das costumeiras <i>visitas de estudo</i>. Uma comunidade cujos elementos desconhecem as <i>entidades que colaboram com a escola</i> (ou que, na melhor das hipóteses apenas alude as autarquias), e que se verifica afastada (por <i>desconhecimento</i> ou por <i>não participação na sua construção</i>) dos instrumentos que permitem formalizar algo a que a própria definição de comunidade não parece poder alhear-se: a existência de um <i>projecto comum</i>.</p>

Quadro XXVI-A *perspectiva institucionalista* e o *veredicto da realidade* do conceito de Comunidade Educativa-cenários hipotéticos

A Perspectiva Institucionalista

<i>Conceito</i>	Dimensões	Componentes	Indicadores	Questões
Comunidade Educativa	Constituição da Comunidade		<p>Quem faz parte da escola?</p> <p>Formas de relação com o meio</p>	<p>Professores: 9 Funcionários não docentes: 9 Alunos: 7 E.E.: 7 Rep. Aut.: 4</p> <p>Professores: 13.2, 13.3, 13.4, 13.5, 13.6, 13.7 Funcionários não docentes: 13.2, 13.3, 13.4, 13.5, 13.6, 13.7 Alunos: 11.2, 11.3, 11.4, 11.5, 11.6, 11.7 E.E.: 11.2, 11.3, 11.4, 11.5, 11.6, 11.7 Rep. Aut.: 7.2,</p>

Sentimento de Comunidade	Existência de objectivos comuns e Sentimento de União	7.3,7.4,7.5,7.6,7.7 Professores: 10 Funcionários não docentes:10 Alunos:8 E.E.:8 Rep Aut.:5
	Tipo de vínculo à escola	Professores: 11 Funcionários não docentes:11 Alunos:9 E.E.:9 Rep Aut.:6
	Turn Over	Professores: 16 Funcionários não docentes:16 Alunos:14 E.E.:14 Rep Aut.:10

Quadro XXVII-A *perspectiva Institucionalista* do conceito de Comunidade Educativa na linguagem dos seus indicadores

O Veredicto da Realidade

Conceito	Dimensões	Componentes	Indicadores	Questões
Comunidade Educativa	Constituição da Comunidade		Forma prevalecente de relação com o meio	Professores: 13.1 Funcionários não docentes:13.1 Alunos:11.1 E.E.:11.1 Rep Aut.:7(1)
			Reconhecimento das entidades com quem a escola se relaciona	Professores: 14 Funcionários não docentes:14 Alunos:12 E.E.:12 Rep Aut.:8
	Sentimento de Comunidade		Conhecimento de uma manifestação cultural da localidade	Professores: 15 Funcionários não docentes:15 Alunos:13 E.E.:13

			Participação na elaboração dos instrumentos que permitem formalizar o <i>projecto comum</i>	Rep Aut.:9 Professores: 17 Funcionários não docentes:17 Alunos:15 E.E.:15 Rep.Aut.:11
--	--	--	---	--

Quadro XXVIII- O veredicto da realidade do conceito de Comunidade Educativa na linguagem dos seus indicadores

Conceito: Democracia e Participação

A perspectiva institucionalista	O veredicto da realidade
<p>Cenário hipotético:</p> <p>Uma Participação Colaboração, que é:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>activa-formal-convergente</i> por parte dos vários actores educativos e sectores da dita e assumida comunidade educativa, fazendo adivinhar uma Democracia capaz de dar jus à existência de um verdadeiro protagonismo local, e sustentação à existência de uma organização que se orienta <i>principalmente por via desta participação</i>. 	<p>Cenário hipotético:</p> <p>Contornos participativos fluídos latentes em que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se verifica uma participação incipiente (ou mesmo inexistente nalguns casos) por parte de alguns sectores da dita comunidade educativa(encarregados de educação, alunos, funcionários não docentes) na concepção dos instrumentos orientadores e reguladores da vida da escola (Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades), deixando estes como expressão da vontade dos professores ou de um grupo de professores), dando assim azo à leitura de existência de uma <i>participação formal-passiva</i>; - uma representação confinada a uns tantos esforçados e/ou interessados que, sistematicamente vão ocupando os diversos cargos e lugares de representação que o organigrama sustenta, a par de uma esmagadora maioria de elementos que nunca exerceu ou foi candidata sequer a qualquer lugar de representação, dá lugar a uma Democracia que, na sua vertente representativa, pode ser entendida como uma democracia elitista e oligárquica, depositada nas mãos de uns tantos(<i>participação</i>

	<p><i>formal-passiva</i>);</p> <ul style="list-style-type: none"> - o poder formal é concentrado nos órgãos que tradicionalmente o detêm (o Órgão Executivo e o Órgão Pedagógico), secundarizando o Órgão político e representativo da comunidade educativa (a Assembleia de Escola), dando lugar a uma Democracia que, por via do modelo de gestão em que assenta, pode estar interessada em manter a escola nas mãos do poder central valorizando uma ideia de <i>participação formal-passiva</i>; - se verifica um entusiasmo e participação moderados na eleição de representantes(configurada, neste particular, na reduzida expressão na votação, por parte de alguns sectores da dita comunidade-encarregados de educação e alunos)-<i>participação formal-passiva</i>; - uma participação circunscrita a processos técnico-pedagógicos, no caso dos professores, com reduzidos índices de expressividade na gestão da actividade profissional (no caso dos funcionários não docentes) e da vida corrente da turma(no caso dos alunos), ou uma resposta estatisticamente significativa (ainda que atitudinalmente reservada), por parte dos encarregados de educação, ao apelo dos professores, configura uma atitude participativa <i>reservada</i>; - se evidencia uma participação reivindicativa e portanto <i>divergente</i>(potenciadora de conflito) e nestes casos <i>directa e activa</i>, por parte dos encarregados de educação;
--	---

Quadro XXIX-A *perspectiva institucionalista* e o *veredicto da realidade* do conceito de Democracia e Participação-cenários hipotéticos

A Perspectiva Institucionalista

Conceito	Dimensões	Componentes	Indicadores	Questões
Democracia e Participação	Participação colaboração	Participação- <i>activa-formal-convergente</i>	Definição de escola	Professores:7,8 Funcionários não docentes:7,8 Alunos:5,6 E.E.:5,6 Rep.Aut.:2,3

Quadro XXX-A *perspectiva institucionalista* do conceito de Democracia e Participação na linguagem dos seus indicadores

O Veredicto da Realidade

Conceito	Dimensões	Componentes	Indicadores	Questões
Democracia e Participação	Participação fluída latente	Participação formal passiva	Participação na concepção dos instrumentos orientadores da vida da escola	Professores: 17 Funcionários não docentes:17 Alunos: 15 E.E.:15 Rep. Aut.:11
			<i>Exercício de ou candidatura a cargos</i>	Professores: 22.1,22.2, 25, 26 Funcionários não docentes: 22.1,22.2, 25, 26 Alunos: 21.1,21.2,19, 20 E.E.: 22.1,22.2,20, 21
			Frequência da votação nos escrutínios	Professores: 22.3,22.4, 25, 26 Funcionários não docentes:22.3,22.4, 25, 26 Alunos: 21.3,21.4, 19, 20 E.E.22.3,22.4,20, 21 REp.Aut.:16
			Redistribuição/concentração do poder formal	Professores: 24 Funcionários não docentes: 24 Alunos: 23 E.E.: 24 Rep.Aut.:18
			<i>Entusiasmo na e expressão da eleição de representantes</i>	Professores: 23 Funcionários não docentes: 23 Alunos: 22 E.E.: 23 Rep.Aut.:17
		Participação	Participação	Professores:

		reservada	técnico pedagógica	21.1,21.2,21.3,21.4,21.5
			Participação no planeamento da actividade profissional dos funcionários não docentes	Funcionários Não Docentes:21
			Participação na actividade corrente da turma por parte dos alunos	Alunos:15.4,15.5,15.6,15.7,15.8
			Participação em reuniões periódicas, por solicitação dos professores	Encarregados de Educação:19.1
		Participação activa-divergente-directa	Atitudes reivindicativas, quando algo corre mal	Encarregados de educação: 19.2,19.3,19.4

Quadro XXXI-O veredicto da realidade do conceito de Democracia e Participação na linguagem dos seus indicadores

1.4. A recolha de dados

Sem esquecer outros instrumentos de recolha de informação que foram amiúde evidenciadas, ao longo dos desenvolvimentos investigativos concretizados²¹², assemelha-se-nos importante, tendo desta forma construído um

²¹² A *entrevista exploratória não directiva* na primeira etapa do estudo, intentando procurar, nas representações dos vários actores que se movem naquela realidade, pistas que possibilitassem romper as amarras da “visão pessoal” e constituir-se força motriz inicial do processo de investigação; a *análise documental* com recurso a *técnicas de análise de conteúdo*, na segunda etapa do estudo (onde se inventariaram as ideias força do Dec. Lei nº 115-A/98), bem assim na sua terceira etapa (com o objectivo de confirmação ou infirmação das referidas ideias-força nos projectos educativos das escolas estudadas), e no

modelo de análise, a referência específica ao instrumento, usando a expressão de Quivy e Campenhoudt (o.c.,165) “...capaz de produzir a informação prescrita pelos indicadores”.

Pareceu ser o Questionário o instrumento de Recolha de Dados mais adequado, para responder a esta fase do estudo e a este modelo de análise entre outras razões, porque, tal como revelam Quivy e Campenhoudt, um dos objectivos para os quais o método é particularmente adequado prende-se com “...o conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões” (o.c.,191).

1.4.1.A Configuração e Construção do Questionário e O Que Através Dele Pretendemos Saber

As questões principais que num primeiro momento se avolumam, reportam-se à “configuração” e “construção” do questionário, intimamente relacionadas com “o que através dele pretendemos saber”.

Assim, ao tomar como objectivo dominante evidenciar eventuais incoerências discursivas, relativamente aos conceitos assumidos pelo estudo, nas suas diversas dimensões e componentes, o questionário arquitectou-se numa série de questões colocadas num registo mais opinativo e onde previsivelmente o discurso institucionalista²¹³ se instalaria, a par de um outro conjunto de questões cuja resposta teria que ser, indelevelmente marcada pelo objectividade do facto, e que teria que colocar em teste o primeiro conjunto. Embora com a consciência de que a distinção entre *questões de facto* e *questões de opinião* é, tal como preconizam Ghiglione e Matalon(1993, 139-149), um domínio particularmente delicado, porque, tal como adiantam os citados autores,

“Particularmente quando se trata de factos, é necessário saber-se se nos interessam os factos ‘objectivos’, ou seja, tal como os poderíamos conhecer de outra forma, sem ser através do que nos dizem, ou se é a representação do conhecimento que delas têm as pessoas que constitui a informação pertinente...” (ibid, 139)

decidimos todavia que questões como a 23.1 do questionário dos professores

capítulo III da quarta etapa (onde se analisaram os ditos instrumentos locais de formalização da autonomia, com o intuito de também neles procurar incoerências discursivas e posturas cosméticas);

²¹³ Próximo do que Hill e Hill referem como “...perguntas que...solicitam respostas socialmente desejáveis...”(o.c., 101);

	5	4	3	2	1
Neste agrupamento de escolas, candidata-se frequentemente mais do que uma lista para a Assembleia de Escola.					

beneficiavam à partida de um grau de objectividade cuja passibilidade de desvirtuação pela representação pessoal era insignificamente (confirmado aliás no pré questionário).

Outras, questões angariaram a sua 'objectividade' na decorrência de um estudo preliminar onde se procurou, no seguimento da proposta de Hill e Hill (o.c., 76):

- aplicar o questionário a uma amostra da população em estudo, explicando a razão do estudo;
- recolher a impressão dos respondentes no acto de recolha do questionário, quer relativamente a questões por eles próprios levantadas, quer no que respeita a inquietações do investigador;
- analisar os dados do questionário, procurando um contraste com outras fontes de informação.

Tal procedimento permitiu classificar questões, sobre as quais existiam dúvidas (como por exemplo a questão 17 do questionário dos funcionários não docentes), na *perspectiva institucionalista* ou no *veredicto da realidade* (dando como exemplo a questão 24 do questionário dos professores) .

Permitiu ainda considerar, com razoável margem de certeza, um conjunto substancial de não respostas como decorrente de desconhecimento da situação questionada, e não de qualquer outro factor (por exemplo a questão 20 do questionário dos professores).

Outro dos aspectos que se nos oferece reflectir, volta a tomar como ponto de partida o objectivo, de 'desmascarar' eventuais tendências cosméticas, consubstanciadas em tendências discursivas paradoxalmente concomitantes. Tendo como pano de fundo este propósito, teria o questionário, que ser um instrumento de recolha de dados apto a fazer uma espécie de jogo que recorre a processos nem sempre metodologicamente ortodoxos.

Efectivamente, mesmo no quadro estabelecido por Ghiglione e Matalon (1993,122) de que

“Actualmente, não é possível enunciar as regras de construção de um questionário e o modo de redacção das questões. Na melhor das hipóteses, podemos enumerar um determinado número de cuidados e fornecer uma lista de pontos sobre os quais é bom reflectir...”

este é um questionário onde é visível alguma *“heterodoxia metodológica”*²¹⁴, por que, alguns dos “artifícios técnicos” usados subvertem cuidados que, com alguma regularidade são encontrados na literatura da especialidade.

Referimo-nos, por exemplo, ao cuidado apontado por Ghiglione e Matalon (1993, 124), de *“...agrupar todas as questões explicitamente relacionadas como o mesmo tema...”*. Se assim fizéramos, e concomitantemente consideráramos a preocupação de coerência dos respondentes apontada por aqueles autores (ibid), correr-se-iam, em nosso entendimento riscos de não consecução do objectivo preconizado, pelo facto de *o agrupamento das questões relativas ao mesmo tema* possibilitar uma familiarização como o mesmo, potenciadora do enviesamento das respostas, por preocupação de coerência (cf. ibid, 122-124). Ao contrário, o nosso questionário teria que desempenhar o papel *“...típico de um methodological chamaleon...”*²¹⁵, não potenciando este tipo de conformidades. Assim, para além de providenciarmos uma distribuição das questões pouco apelativa em termos temáticos, cuidámos ainda que os diversos conceitos, nas suas perspectivas *institucionalista* e *realista* fossem, por vezes, acessíveis por vias (leia-se *Indicadores*) diversas, recuperando um pouco a questão da variável latente preconizada por Hill e Hill (o.c.,135) entendida como aquela *“...que pode ser definida a partir de um conjunto de outras variáveis....que medem qualquer coisa em comum...”*(como é por exemplo, o caso do conceito de Democracia e Participação, na sua vertente institucionalista acessível pela “definição de escola”, e na sua dimensão realista por um conjunto de outras variáveis, de que constituem exemplo “a frequência de votação nos escrutínios” ou “a redistribuição/concentração do poder formal”).

No que respeita ao tipo de questões usadas no questionário que efectuámos, baseando-nos na classificação de Ghiglione e Matalon (o.c.,126-133), elas são, quanto à forma, na maior parte do casos questões

²¹⁴ Cf. Estêvão(2001, 346);

²¹⁵ Cf. Estêvão (ibid);

fechadas(*"...onde se apresenta à pessoa, depois de se lhe ter colocado a questão, uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis de entre as quais lhe pedimos para indicar a que melhor corresponde à resposta que deseja dar"*-ibid,126), por serem estas as que apresentam mais vantagens ao nível da análise dos resultados (cf.Ghiglione e Matalon,o.c.,128; Verdasca, o.c.,177). Todavia, a preocupação com a análise dos resultados não impediu, sempre que isso foi considerado pertinente, a colocação de questões abertas. Nalguns casos optámos por acrescentar a uma questão fechada, uma opção complementar de resposta aberta por nos parecer que a questão fechada limitaria demasiado a informação através dela recolhida. Acrescentaríamos que houve também o cuidado de, fazer acompanhar (quando se considerava fazer sentido), as questões das respectivas instruções, que se procurou fossem claras e objectivas.

Outro dos cuidados que nos ocupou, prende-se com a questão sobejamente apontada na literatura da especialidade que é a da linguagem. No caso vertente, a questão fazia tanto mais sentido, pelo facto de o questionário se destinar a um público a vários títulos heterogéneo. A consideração deste aspecto conduziu a que, para além da tentativa de utilizar uma linguagem clara e sem ambiguidades, o que incluiu a exclusão de certos "preciosismos técnicos", fossem concebidos questionários específicos para cada público alvo (cf. anexo.....), para os quais foram explicitadas e evidenciadas as competentes equivalências entre questões (patentes no *Quadros XXVI, XXVII e XXVIII*).

Em algumas questões introduzimos a opção 'não tenho conhecimento' ou 'desconheço', *"Não só porque algumas das pessoas inquiridas podem nunca ter reflectido sobre o problema em causa e, por isso, não têm de facto opinião a esse respeito, mas também a sua forma de conceber o tema pode ser completamente diferente daquela que está subjacente e que orientou a sua formulação"*(Ghiglione e Matalon,1993,147), e ainda porque, relativamente a essas questões(por exemplo as questões 13 e 16 do questionário dos alunos), nos interessava discernir a *não resposta*, do *desconhecimento*.

Uma atenção que não quisemos deixar de ter, foi a inclusão, no início do questionário, de um breve texto que explicava os seus objectivos, pedia a inestimável colaboração das pessoas, afirmava a nossa disponibilidade e, acima

de tudo, garantia o rigoroso anonimato quer pessoal quer institucional, bem assim a formalização das competentes autorizações.

Capítulo VIII

Análise de dados



Indic

Introdução 215

1. Conceito de *Autonomia Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único* 216

1.1. A Perspectiva Institucionalista 216

1.1.1. Dimensão: Capacidade de construção local dos princípios que orientam a própria acção, em ordem ao bem comum 216

1.1.1.1. Componente : Participação convergente 217

1.1.1.2. Componente : Formalização da Autonomia 218

1.2. O Veredicto da Realidade 222

1.2.1. Dimensão: Autonomia Modelar/Autonomia Sociológica 222

1.2.1.1. Componente : Modelo de Gestão 222

1.2.1.2. Componente : Formalização da Autonomia 233

1.3. Conceito de *Autonomia Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único* – conclusões 236

2. Conceito de *Comunidade Educativa* 237

2.1. A Perspectiva Institucionalista 238

2.1.1. Dimensão: Constituição da Comunidade 238

2.1.2. Dimensão: Sentimento de comunidade 242

2.2. O Veredicto da Realidade 246

2.2.1. Dimensão: Constituição da Comunidade 246

2.2.2. Dimensão: Sentimento de comunidade 250

2.3. Conceito de Comunidade Educativa – conclusões 252

3. Conceito de *Democracia e Participação* 254

3.1. A Perspectiva Institucionalista 254

3.1.1. Dimensão: Participação Colaboração 255

3.1.1.1. Componente: Participação activa-formal-convergente 255

3.2. O Veredicto da Realidade 256

3.2.1. Dimensão: Participação fluida latente 257

3.2.1.1. Componente : Participação formal passiva 257

3.2.1.2. Componente: Participação reservada 260

3.2.1.3. Componente: Participação activa divergente directa 266

3.3. Conceito de Democracia e Participação – conclusões 268

Conclusão 270

Introdução

Como já houve lugar a explicitação, a parte empírica do estudo cuja análise ora se inicia, viu-se submetida a três conceitos (Autonomia Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único, Comunidade Educativa e Democracia e Participação), com o respectivo séquito de dimensões, componentes e indicadores.

Tendo sido esta a lógica seguida na concepção do modelo de análise e, conseqüentemente, na elaboração do instrumento de recolha de dados (o questionário), fará especial sentido que a leitura e análise dos dados subsequentes, sejam efectuadas em presença do modelo de análise preconizado, procurando-se em termos metodológicos, e relativamente a cada um dos três conceitos, colocar os dois cenários hipotéticos (*a perspectiva institucionalista e o veredicto da realidade*), face a face com a leitura estatística da informação recolhida por via dos indicadores respectivos, no sentido de, ainda relativamente a cada conceito, poder concluir da existência ou não de uma *perspectiva cosmética*.

A leitura dos dados que o modelo induz, assentará numa análise eminentemente descritiva, que recorrerá a distribuições de frequências relativas e absolutas e medidas de localização de tendência central (média e mediana), medidas de localização de tendência não central (quartis) e medidas de dispersão (desvio padrão e coeficiente de variação relativa), aplicado a índices simples, parciais ou globais cujos critérios de “manipulação” (agregados, nalguns casos a partir da média aritmética ou da média aritmética etápica, ou ainda por composição) vão oportunamente sendo clarificados, durante os desenvolvimentos preconizados.

Acresce salientar que, no modelo idealizado, alguns indicadores servem, simultaneamente, vários conceitos. Neste caso, o reencontro de um indicador já tratado, dispensará a reapresentação dos respectivos *quadros, tabelas e gráficos* (havendo neste caso, lugar à remissão para as respectivas páginas), retomando-se apenas a informação que se julgar pertinente para os desenvolvimentos analíticos preconizados.

Realça-se ainda, que a concepção estrutural do presente capítulo, desobriga a existência de uma conclusão final, visto que se procuram manter actualizadas conclusões relativamente e no final de cada conceito estudado.

1. Conceito de *Autonomia Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único*

Ao conceito de *Autonomia Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único*, foram atribuídas, no estudo que desenvolvemos, duas dimensões: *Capacidade de construção local dos princípios que orientam a própria acção, em ordem ao bem comum* e *Autonomia Modelar/Autonomia Sociológica*.

A primeira, adstrita à perspectiva institucionalista, vê-se sub-dividida nas componentes *Participação Convergente* e *Formalização da Autonomia*, no entendimento de que é este tipo de autonomia (uma autonomia baseada numa *participação convergente* e consubstanciada em mecanismos vários tendentes à sua *formalização*, por via da qual se trilham os caminhos do *bem comum*) que se instala no discurso dos actores educativos, no seio da escola.

A segunda, ligada ao Veredicto da Realidade, comporta as componentes *Modelo de Gestão* e *Formalização da Autonomia*, configurando uma *Autonomia Modelar* ostensiva de dois planos, que uma *Autonomia Sociológica* não deixa de questionar.

1.1.A Perspectiva Institucionalista

A perspectiva institucionalista

Cenário hipotético:

-a existência de uma autonomia traduzida na assumpção de uma definição que entende a escola como um organismo que se orienta **principalmente** através da participação de alunos, encarregados de educação, funcionários, professores,.....Assumindo-se assim a tónica da orientação local, e ligando esta à diversidade, assume-se também uma autonomia localizada na possibilidade/capacidade de uma participação convergente e activa/voluntarística, geradora de um bem comum, mais do que permitida, potenciada pelo modelo criado para o efeito (que envolve o Projecto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Actividades e o Modelo de Gestão proposto) - uma autonomia modelar.

1.1.1. Dimensão: *Capacidade de construção local dos princípios que orientam a própria acção, em ordem ao bem comum*

Divide-se esta dimensão do conceito em duas componentes (*Participação Convergente* e *Formalização da Autonomia*), em ordem às quais se fará a análise da informação, da forma que segue.

1.1.1.1 Componente : Participação convergente

Diligenciou-se observar esta componente, por via de dois indicadores simples que se reportavam à *definição de escola assumida pelos respondentes, num plano genérico e também no que à situação específica respeitava*, configurados numa variável nominal em que (em ambos os casos) a opção 1 se reportava a “*um organismo que se regula principalmente pelas normas emanadas de instâncias superiores*” e a opção 2 se referia a “*um organismo que se auto regula através da participação de todos os interessados no processo educativo*”.

A observação das tabelas seguintes permite evidenciar, quer na *Tabela VII (em termos genéricos qual a noção de escola)*, quer na *Tabela VIII (qual a definição mais próxima do que é aquele agrupamento específico de escolas)*, uma incidência que diríamos “inquestionável” (86, 8% no primeiro caso e 80% no segundo) na opção 2, num claro pretérito da opção 1.

VAR00009

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	41	13,1	13,2	13,2
	2,00	270	86,5	86,8	100,0
	Total	311	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		312	100,0		

Tabela VII- Definição genérica de escola

VAR00010

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	66	21,2	21,2	21,2
	2,00	245	78,5	78,8	100,0
	Total	311	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		312	100,0		

Tabela VIII-Definição específica de escola

Um aprofundamento da leitura, permite ainda, através do cruzamento destas duas variáveis, conseguida na *Tabela IX*, verificar a existência de coerência no sentido das respostas das duas variáveis referidas. Com efeito, demonstram os resultados que, cerca de 90% dos respondentes mantém o sentido de resposta em ambas as variáveis.

VAR00009 * VAR00010 Crosstabulation

			VAR00010		Total
			1,00	2,00	
VAR00009	1,00	Count	37	4	41
		% within VAR00009	90,2%	9,8%	100,0%
	2,00	Count	29	241	270
		% within VAR00009	10,7%	89,3%	100,0%
Total		Count	66	245	311
		% within VAR00009	21,2%	78,8%	100,0%

Tabela IX-Cruzamento das definições genérica e específica de escola

Há assim lugar, e no que concerne a esta componente, a uma leitura de sustentabilidade do cenário institucionalista desenhado, nomeadamente quando este refere

“...a existência de uma autonomia traduzida na assumpção de uma definição que entende a escola como um organismo que se orienta **principalmente** através da participação de alunos, encarregados de educação, funcionários, professores,.....Assumindo-se assim a tónica da orientação local, e ligando esta à diversidade, assume-se também uma autonomia localizada na possibilidade/capacidade de uma participação convergente e voluntarística, geradora de um bem comum...”

1.1.1.2.componente : Formalização da Autonomia

Transitando à segunda componente que pretende indagar da *eficácia e importância atribuída aos instrumentos de formalização da autonomia (Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades)*, bem assim do conhecimento manifesto dos mesmos, este é lido através de três indicadores parciais (obtidos por via da média aritmética²¹⁶ ou média aritmética etápica²¹⁷ de índices simples) que intentam perceber a opinião dos respondentes relativamente ao *cariz impositivo/legal dos documentos em questão (Tabela X e Gráfico I)*, à

²¹⁶ Tabelas X e XII;

²¹⁷ Tabela XI.

sua *capacidade de influenciar a vida da escola* (Tabela XI e Gráfico II) e ao *conhecimento manifesto dos mesmos*²¹⁸ (Tabela XII).

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00055	264	1,00	5,00	3,8668	,92974
Valid N (listwise)	264				

Tabela X- Documentos de formalização local da autonomia (imposição legal)

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00056	263	1,00	5,00	3,7300	,83053
Valid N (listwise)	263				

Tabela XI-Documentos de formalização local da autonomia (influência)

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00060	301	1,00	5,00	3,7774	,78852
Valid N (listwise)	301				

Tabela XII-Conhecimento manifesto dos documentos de formalização local da autonomia

A análise das tabelas permite constatar, em qualquer dos índices, num corredor de respostas cujos extremos são o 1 e o 5, uma média próxima dos 4 , o que autoriza ler tendencial “concordância” relativamente às proposições de o Projecto Educativo, o Plano Anual de Actividades e o Regulamento Interno, para além serem *documentos exigidos pela legislação em vigor*, também *terem uma influência efectiva na vida da escola* e ainda, serem de *manifesto conhecimento dos respondentes*.

²¹⁸ Em qualquer dos casos, uma escala de 5 itens, atribui à posição 5, nos dois primeiros indicadores, uma posição de *total concordância*, no terceiro uma ideia de *total conhecimento*, e à posição 1, *total discordância* e *total desconhecimento*, respectivamente.

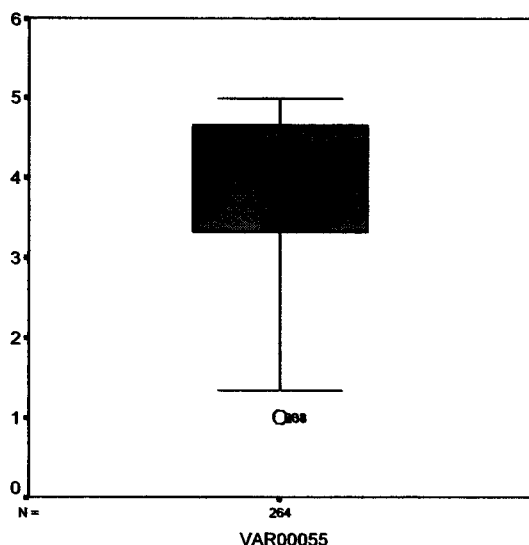


Gráfico I- Doc For Loc Aut (imposição legal)

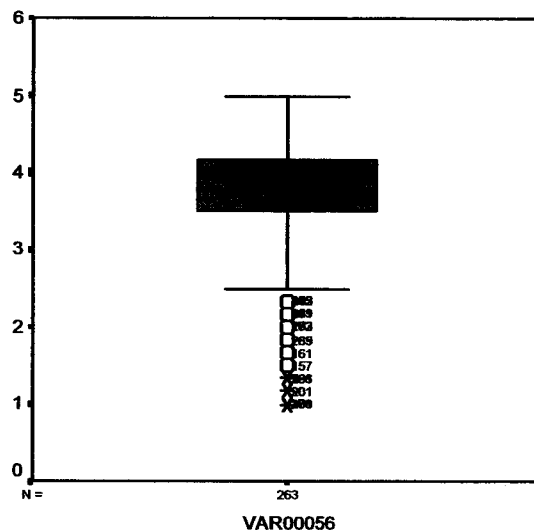


Gráfico II- Doc For Loc Aut (eficácia)

Complementando a análise da informação, uma auscultação dos *Gráficos I e II (imposição legal e influência na vida da escola dos documentos de formalização da autonomia)* permite visualizar uma tendência de resposta com algumas semelhanças estruturais, permitindo constatar por exemplo que, em ambos os casos, mais de 75% das respostas se localiza acima do nível 3, sendo que 50% das mesmas, se situa a partir 4, o que parece reforçar a ideia de “concordância” atrás referida.

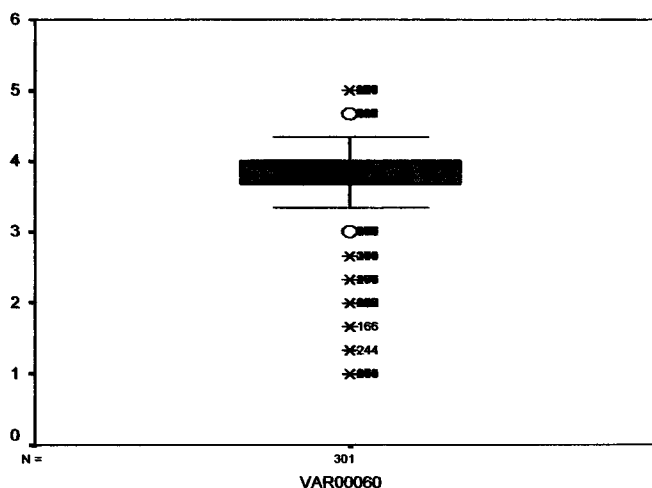


Gráfico III-Doc For Loc Aut (Conhecimento manifesto)

A atenção devida ao *Gráfico III (conhecimento manifesto dos documentos em questão)*, sustenta a leitura de uma enorme concentração de respostas entre o 3,5 e o 4,5, sendo que 50% das mesmas se fixa acima do valor 4.

A ideia de “conhecimento assumido” fica, também por esta via justificada.

É possível deste modo manter como válidas, do ponto de vista empírico e também no que à componente “Formalização da Autonomia” respeita, as premissas preconizadas no cenário institucionalista quando refere que a autonomia é

“...potenciada pelo modelo criado para o efeito (que envolve o Projecto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Actividades....)...”

Parecem angariar-se assim, por via empírica, e no que toca ao conceito de *Autonomia Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único*, nos seus componentes *Participação Convergente* e *Formalização da Autonomia*, motivos que permitem a manutenção do cenário institucionalista proposto, por manifesta tendencial concordância dos respondentes relativamente às proposições de a escola ser um organismo onde prevalece uma participação voluntarística e convergente, potenciadora de uma orientação local formalizada em instrumentos por todos conhecidos e verdadeiramente influentes na melhoria da sua qualidade da vida.

Permite-se assim, de uma perspectiva empírica e com base na representação do universo de respondentes em questão, justificar a existência de uma *capacidade de construção local dos princípios que orientam a própria acção, em ordem ao bem comum*, possibilitando-se assim também, a consideração e manutenção do hipotético cenário institucionalista oportunamente adiantado.

Resta pois, numa próxima fase, sujeitar o cenário em questão ao *Veredicto da Realidade*.

1.2.O Veredicto da Realidade

O veredicto da realidade

Cenário hipotético:

-uma autonomia sociológica que permite o afastamento do modelo proposto e assumido, visível na não funcionalidade do mesmo e evidente na profusa *participação passiva* nos actos eleitorais e ou nos órgãos perspectivados para o efeito, na primazia de poder reconhecida aos órgãos que tradicionalmente o detém (o órgão executivo e o Conselho Pedagógico) em desprimor do órgão de participação da comunidade (a Assembleia de Escola), ainda no desconhecimento dos instrumentos da consecução e formalização da autonomia (o Projecto Educativo, o Regulamento Interno, e o Plano Anual de Actividades).

1.2.1.Dimensão:Autonomia Modelar/Autonomia Sociológica

Encontra esta dimensão expressão nos componentes *Modelo de Gestão e Formalização da Autonomia*, em cujo âmbito ganhará sentido a reflexão analítica subsequente.

1.2.1.1.Componente : Modelo de Gestão

Ao ser colocada esta componente, propõem-se indicadores parciais, como:

- *a frequência com que integra listas oponentes aos vários órgãos (Tabela XIII e Gráficos IV e VI);*
- *a frequência com que desempenha cargos ou funções previstos no organograma (Tabela XIV);*
- *a frequência com que vota nos escrutínios que a orgânica prevê (Tabela XV e Gráficos V e VI);*
- *o poder reconhecido aos principais órgãos de administração e gestão (Tabelas XV, XVI e XVII e Gráficos VII, VIII e IX);*
- *a 'expressão da' e 'entusiasmo na' eleição de representantes (Tabela XVIII).*

A explanação e leitura de tais indicadores, far-se-á do modo que segue.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00105	303	1,00	5,00	1,2508	,59784
Valid N (listwise)	303				

Tabela XIII- Integração de listas sujeitas a escrutínio

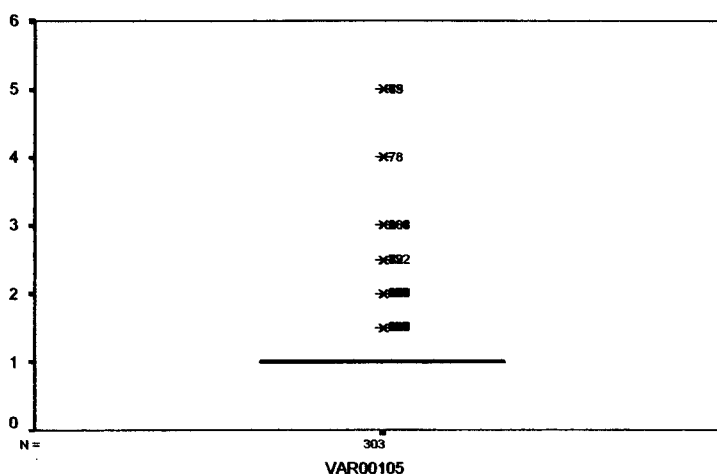


Gráfico IV-Integração de listas

Refere-se a informação constante na *Tabela XIII*, ao indicador parcial “*frequência com que integra listas oponentes aos vários órgãos*”, medido a partir da média aritmética de dois índices simples, configurados numa escala de cinco pontos, em que, ao valor 5 corresponde *sempre*, e ao valor 1 equivale *nunca*. Uma média de 1,2 pontos, possibilita a leitura de dominância de posições localizadas próximas do *nunca* (*nunca integrei listas oponentes aos vários órgãos*) apenas contrariadas por alguns *out liers* (tal como se pode confirmar, aliás, no *Gráfico IV*).

VAR00130

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	45	14,4	14,7	14,7
	2,00	261	83,7	85,3	100,0
	Total	306	98,1	100,0	
Missing	System	6	1,9		
Total		312	100,0		

Tabela XIV-Integração de órgãos

Referindo-nos ao *desempenho de cargos ou funções previstos no organigrama* ²¹⁹ com base na *Tabela XIV*, é possível constatar que só cerca de 15% dos respondentes (os que escolheram a opção 1) alguma vez desempenhou funções nos diversos órgãos, evidenciando-se um volume de 85 pontos percentuais (na opção 2) que correspondem à ausência, nesta área, de qualquer desempenho.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00108	299	1,00	5,00	1,7960	1,33431
Valid N (listwise)	299				

Tabela XV-Votação nos escrutínios para os vários órgãos

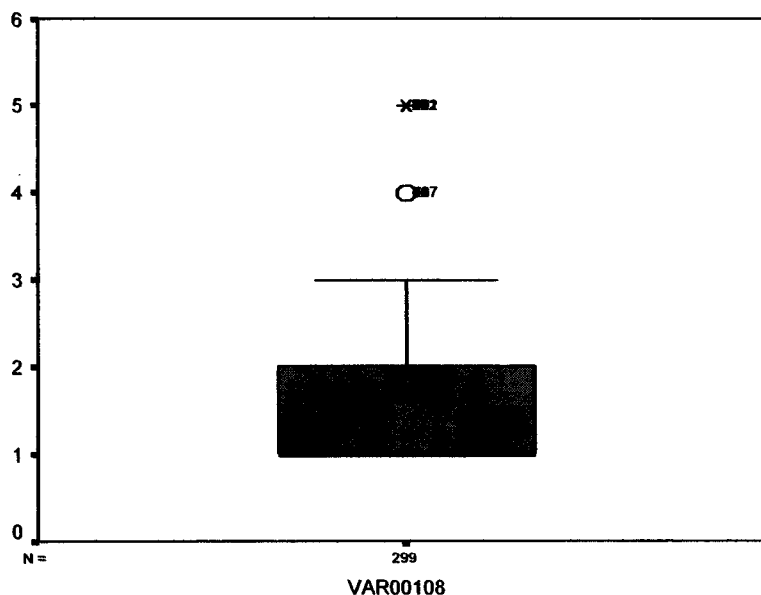


Gráfico V- Participação na votação

A *Tabela XV* e o *Gráfico V* reportam-se ao terceiro indicador parcial da componente *Modelo de Gestão* e retrata a “*frequência com que (se) vota nos escrutínios que a orgânica prevê*”. À semelhança do primeiro indicador parcial optou-se por uma medida que considera a média aritmética de dois índices simples, configurados numa escala de cinco pontos, em que, ao valor 5 corresponde *sempre*, e ao valor 1 equivale *nunca*.

²¹⁹ Observado a partir de um índice composto por agregação categorial de dois índices simples, configurando uma variável nominal, com duas possibilidades de opção, em que 1 significa que *já desempenhou funções em algum órgão*, e 2 indica que *nunca desempenhou qualquer cargo*.

A média observada de 1,8 , justifica a leitura de *raramente os respondentes votarem nos escrutínios que a orgânica prevê*.

A observação do Gráfico V, confirma aliás esta leitura, possibilitando descobrir uma distribuição estrutural das respostas em que 50% das mesmas se situam na posição 1 (*nunca*), sendo que os restantes 50% se distribuem desigualmente até à posição 3 (*algumas vezes*), com notória concentração de respostas até ao índice 2 (*raramente*)²²⁰.

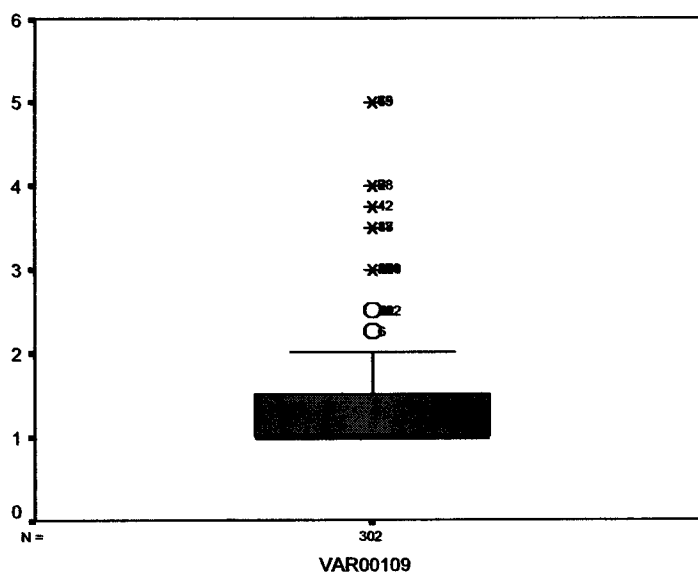


Gráfico VI-global:integração de listas e votação nas eleições

Uma perspectiva global sobre a *integração de listas e votação nas eleições* reafirma o cenário atrás estabelecido, ao ostentar (salvo a existência de alguns *out liers*) 50% de respondentes no valor 1(a opção *nunca*), sendo que os restantes 50%, se distribuem desigualmente, tendo como tecto a posição 2(*raramente*).

Relativamente ao quarto indicador parcial da componente em estudo, o *poder reconhecido aos principais órgãos de administração e gestão*, propõe-se a sua observação através da decomposição nos seguintes índices:

²²⁰ Excluindo alguma excentricidade protagonizada por *out liers*.

- poder reconhecido à Assembleia de Escola, o novel órgão introduzido pelo Dec.Lei nº 115-A/98, o órgão de participação e representação da Comunidade Educativa e o órgão político por excelência;
- poder reconhecido aos órgãos “herdados” do anterior modelo de gestão²²¹ (o Órgão Executivo e o Conselho Pedagógico);
- poder reconhecido ao órgão executivo.

Assim:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00125	215	1,00	5,00	2,6953	,72439
Valid N (listwise)	215				

Tabela XVI-Poder da Assembleia de Escola

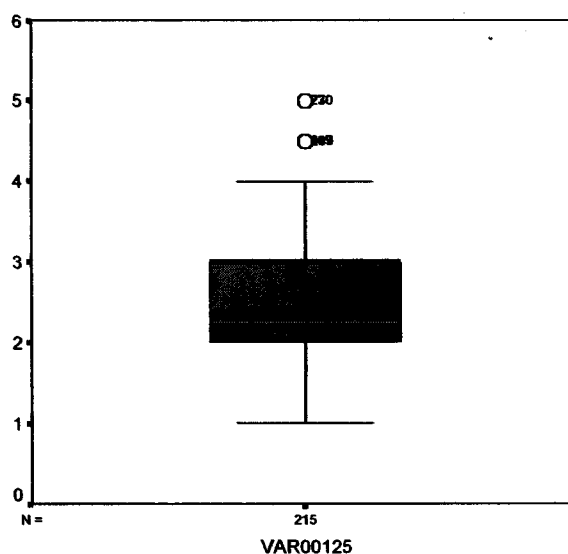


Gráfico VII-Poder da Assembleia de Escola

Instados a pronunciar-se no respeitante ao *poder reconhecido à Assembleia de Escola e ao seu presidente* (índice duplo que viria a ser, por via da média aritmética, agregado num único índice) utilizando uma escala de cinco

²²¹ Cf.Teixeira(1995, 139 e s.)

itens em que 1 significa que “*não tem poder*”, e 5 corresponde a “*tem poder total*”, a Tabela XVI permite observar, no que à Assembleia de Escola concerne, uma média de 2,6 pontos, validando a tendência para uma posição intermédia localizada algures entre as opções *tem pouco poder* e *não tem muito nem pouco poder*.

A auscultação do Gráfico VII, corrobora esta leitura ao evidenciar uma distribuição das respostas em que, 75% dos respondentes se localizam até ao índice 3, sendo que 50% se concentram notoriamente entre a posição (2-*tem pouco poder*) e a posição 3 (*não tem muito nem pouco poder*).

Vejamos o que nos diz a estatística ao fazermos evoluir a análise para o poder reconhecido aos órgãos “herdados” do anterior modelo de gestão (o Órgão Executivo²²² e o Conselho Pedagógico), questionando os respondentes sobre o poder reconhecido aos:

- *conselho executivo;*
- *presidente do conselho executivo;*
- *conselho pedagógico;*
- *presidente do conselho pedagógico;*

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00127	238	1,00	5,00	3,6446	,66896
Valid N (listwise)	238				

Tabela XVII-Poder do Órgão Executivo e do Conselho Pedagógico

²²² No caso o Conselho Executivo.

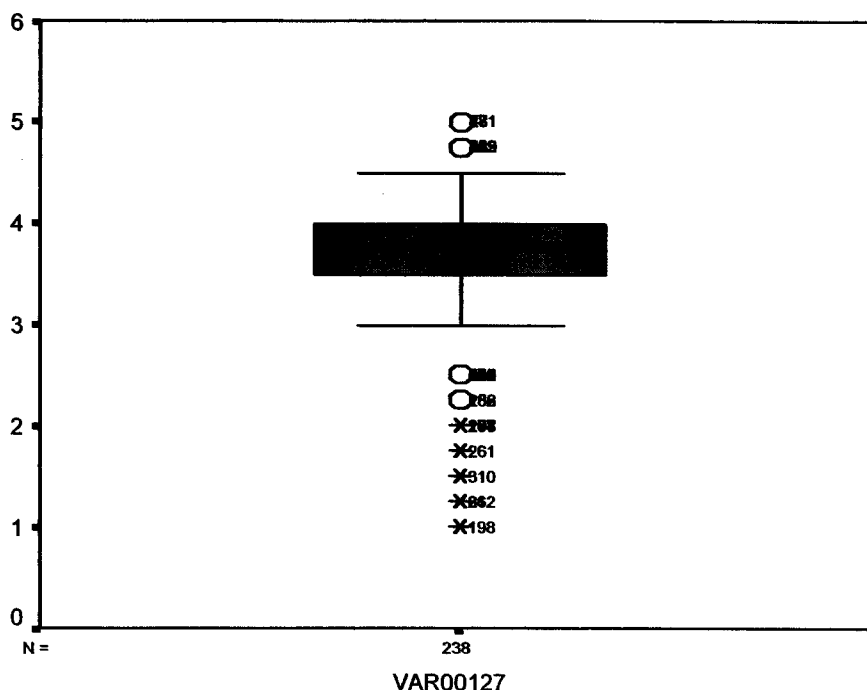


Gráfico VIII-Poder conselho executivo e conselho pedagógico

A análise consubstanciada num indicador etapicamente agregado, tendo como base a média aritmética da mesma escala de cinco índices usada no indicador anterior²²³, revela uma média de 3,6 (uma evolução de um ponto relativamente ao indicador anterior) e uma distribuição em que, salvo a existência de alguns *out liers*, as respostas se distribuem entre 3 e 4,5 , com 50% entre 3 e 3,5 e os restantes 50% entre 3,5 e 4,5 .

Uma média de 3,6 (entre *não tem muito nem pouco poder* e *tem muito poder*) serve também para justificar uma evolução relativamente ao indicador anterior (poder reconhecido à Assembleia de Escola), que aponta no sentido de um reconhecimento de maior poder aos órgãos que evoluíram a partir do anterior modelo de gestão (Conselho Executivo e Conselho Pedagógico) do que ao órgão

²²³ Com o seguinte significado:

1 -Não tem poder

2-Tem pouco poder

3-Não tem muito nem pouco poder

4-Tem muito poder

5-Tem poder total

político e de representação da comunidade educativa, criado pelo Dec Lei nº 115-A/98.

Se quisermos ir mais longe e analisar o poder reconhecido ao Conselho Executivo, o órgão ao qual, no decurso da problemática construída, julgámos poder atribuir efectivas prerrogativas de poder formal, termos o seguinte conjunto informacional:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00126	238	1,00	5,00	4,1765	,63342
Valid N (listwise)	238				

Tabela XVIII-Poder do Órgão Executivo

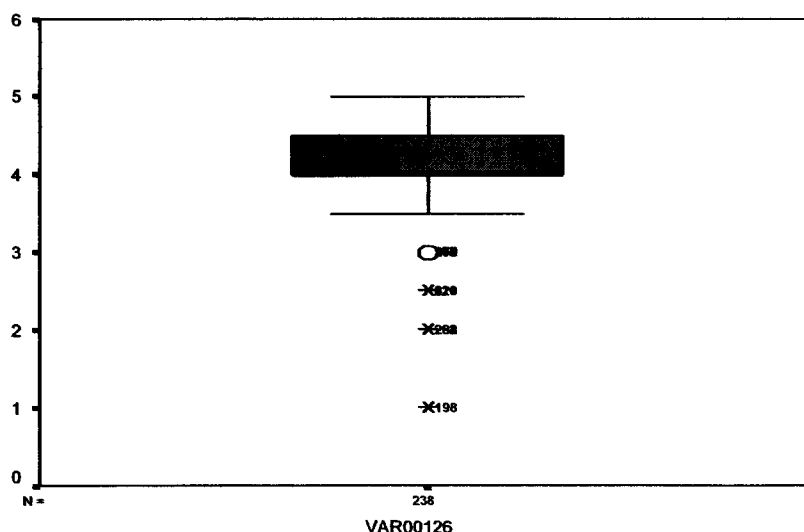


Gráfico IX-Poder do Orgão Executivo

Um indicador agregado pela mesma via do anterior e com base na mesma escala (que mede o poder reconhecido quer ao Conselho Executivo quer ao respectivo presidente) permite verificar, mais uma vez, uma evolução relativamente ao indicador precedente (poder reconhecido ao conjunto do Órgão Executivo²²⁴ e do Conselho Pedagógico) em que ganhos médios se fazem notar, possibilitando desta feita, localizar uma média de 4,1 (*Muito poder*). A análise do Gráfico IX, faculta uma distribuição das respostas em que 50% das mesma se localiza entre 4 (*tem muito poder*) e 5 (*tem poder total*), não havendo (salvo as

²²⁴ No caso o Conselho Executivo.

excepções de alguns *out liers*), respostas abaixo dos 3,5 , e mesmo essas num universo percentual de apenas 25% do total.

Relativamente pois, ao quarto indicador parcial da componente em estudo (Modelo de Gestão), que respeita ao *poder reconhecido aos principais órgãos de administração e gestão*, e que tem vindo a ser tratado, parece evidenciar-se, na leitura conseguida, uma *redistribuição/reconcentração do Poder Formal* que, não deixando de fora a Assembleia de Escola, o órgão político de representação da Comunidade Educativa (com uma fatia de poder, localizada na escala proposta, num ponto intermédio, denotando uma leitura, por parte dos respondentes balanceada entre o *pouco poder* e o *nem muito nem pouco poder*), se concretiza através da tendencial concentração de poder no Conselho Executivo (que recolhe uma média de 4,1, em contraposição aos 2,6 recolhidos pela Assembleia de Escola).

No último indicador (a '*expressão da*' e '*entusiasmo na*' eleição de representantes) da componente em actualização, os respondentes são chamados a manifestar o seu grau de concordância / discordância, relativamente a proposições como:

- "*neste agrupamento de escolas candidata-se frequentemente mais do que uma lista para a Assembleia de Escola*";
- "*neste agrupamento de escolas candidata-se frequentemente mais do que uma lista para o Conselho Executivo*";
- "*neste agrupamento de escolas o processo eleitoral para a Assembleia de Escola é muito participado*";
- "*neste agrupamento de escolas o processo eleitoral para o Conselho Executivo é muito participado*";
- "*neste agrupamento de escolas os diversos elementos da comunidade educativa participam com entusiasmo no processo eleitoral para a Assembleia de Escola*";
- "*neste agrupamento de escolas os diversos elementos da comunidade educativa participam com entusiasmo no processo eleitoral para o Conselho Executivo*";

O estudo deste indicador será abordado por via de índices parciais obtidos por agregação etápica²²⁵ com base na média aritmética (*Tabela XIX*) que pretendem obter informação aferida sobre:

- a frequência de candidatura de mais do que uma lista aos escrutínios para o Conselho Executivo e para a Assembleia de Escola²²⁶;
- o nível de participação e o entusiasmo participativo, verificados nos processos eleitorais acima mencionados²²⁷.

Para além deste índices parciais, coloca-se um índice global²²⁸ que resume a informação dos dois anteriores, mais uma vez por processos de agregação etápica com base na média aritmética, ficando a informação compilada da forma que segue.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00112	177	1,00	3,00	1,4831	,50536
VAR00117	177	1,00	5,00	2,0607	,77344
VAR00118	177	1,00	3,50	1,7719	,50754
Valid N (listwise)	177				

Tabela XIX-Expressão e entusiasmo da eleição de representantes (número de listas candidatas/entusiasmo participativo nos processos eleitorais/visão global das duas anteriores)

²²⁵ Com base numa escala de cinco itens, em que se atribuem os seguintes significados:

1-discordo totalmente

2-discordo

3-não concordo nem concordo

4-discordo

5-discordo totalmente

²²⁶ Variável 112 da Tabela XIX, que sumariza a informação relativa às duas primeiras proposições ;

²²⁷ Variável 117 da Tabela XIX, sintetizando a informação às quatro últimas proposições;

²²⁸ Variável 118 da tabela XIX.

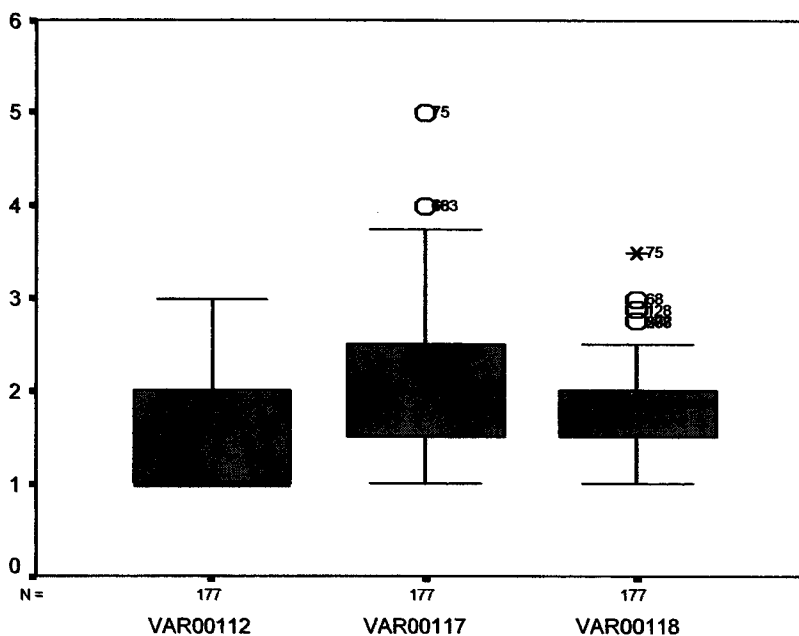


Gráfico X-Proc Eleit-listas/Entusias partic / Global

Possibilita-se desta forma uma leitura em que se concretizam valores médios que, no caso da frequência de *“candidatura de mais do que uma lista aos escrutínios para o Conselho Executivo e para a Assembleia de Escola”* são da ordem do 1,5 (denotando posições de discordância), e no caso do *“entusiasmo participativo, verificados nos processo eleitorais acima mencionados”*, se situam no valor 2 (que na escala proposta é igualmente uma posição de discordância). O índice global preconizado, ostenta um valor médio das respostas que se situa no 1,7, subscrevendo as posições de discordância acima relevadas.

Qualquer dos gráficos apresentados evidencia igualmente uma concentração de respostas na parte inferior da escala, realçando-se assim, posições de discordância tendentes a desvalorizar a *‘expressão da’* e *‘entusiasmo na’ eleição de representantes*.

Parece deste modo justificar-se, relativamente à componente *Modelo de Gestão*, na expressão estatística dos indicadores preconizados, conclusões que podem apontar para a sustentação do quadro hipotético adstrito ao *Veredicto da Realidade*, nomeadamente quando se faz avançar

“uma autonomia sociológica que permite o afastamento do modelo proposto e assumido, visível na não funcionalidade do mesmo e evidente na profusa *participação passiva* nos actos eleitorais e ou nos órgãos perspectivados para o efeito, na primazia de poder reconhecida aos órgãos que tradicionalmente o detém (o órgão executivo e o Conselho Pedagógico) em desprimor do órgão de participação da comunidade (a Assembleia de Escola)...”

1.2.1.2.Componente : Formalização da Autonomia

Para a componente *Formalização da Autonomia*, perspectiva-se uma leitura baseada no *conhecimento/desconhecimento do Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades*, obtido por via de uma “arrumação” categorial em que as respostas ao desafio de mencionar “*uma importante orientação do projecto educativo*”, “*um importante direito, consagrado no Regulamento Interno*”, “*um importante dever, consagrado no Regulamento Interno*” e “*uma actividade do presente ano lectivo com particular interesse para o respondente*”, são sujeitas ao seguinte código:

0-desconhecimento

1-resposta errada

2-conhecimento

A composição categorial levada a cabo, conduz aos resultados patentes na *Tabela XX*.

VAR00065

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	201	64,4	64,4	64,4
1,00	3	1,0	1,0	65,4
2,00	16	5,1	5,1	70,5
20,00	2	,6	,6	71,2
22,00	1	,3	,3	71,5
110,00	2	,6	,6	72,1
112,00	2	,6	,6	72,8
122,00	2	,6	,6	73,4
200,00	1	,3	,3	73,7
212,00	1	,3	,3	74,0
220,00	4	1,3	1,3	75,3
222,00	16	5,1	5,1	80,4
1000,00	1	,3	,3	80,8
1001,00	1	,3	,3	81,1
1002,00	1	,3	,3	81,4
1111,00	4	1,3	1,3	82,7
1112,00	2	,6	,6	83,3
1121,00	1	,3	,3	83,7
1200,00	1	,3	,3	84,0
1201,00	1	,3	,3	84,3
1212,00	1	,3	,3	84,6
1220,00	1	,3	,3	84,9
1221,00	1	,3	,3	85,3
1222,00	13	4,2	4,2	89,4
2002,00	1	,3	,3	89,7
2022,00	1	,3	,3	90,1
2112,00	1	,3	,3	90,4
2220,00	1	,3	,3	90,7
2222,00	29	9,3	9,3	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Tabela XX-Conhecimento/desconhecimento do projecto educativo, regulamento interno e plano anual de actividades

Uma posterior recategorização desta informação, cria 3 classes de dados da forma que segue:

Crítério de recategorização	Categorias encontradas	Significado
Existência de três ou mais "2"	3	Conhecimento
Existência de dois "2"	2	Nem conhecimento nem desconhecimento
Existência de menos do que dois "2"	1	Desconhecimento

Quadro XXXII- Conhecimento/desconhecimento do Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades-crítérios de recodificação e categorias encontradas

A recategorização levada a cabo, encontra tradução na *Tabela XXI* e no *Gráfico XI*.

	frequência	percentagem
1	239	76,6
2	13	4,1
3	60	19,2
total	312	100

Tabela XXI-Conhecimento/desconhecimento do projecto educativo, regulamento interno e plano anual de actividades-recodificação

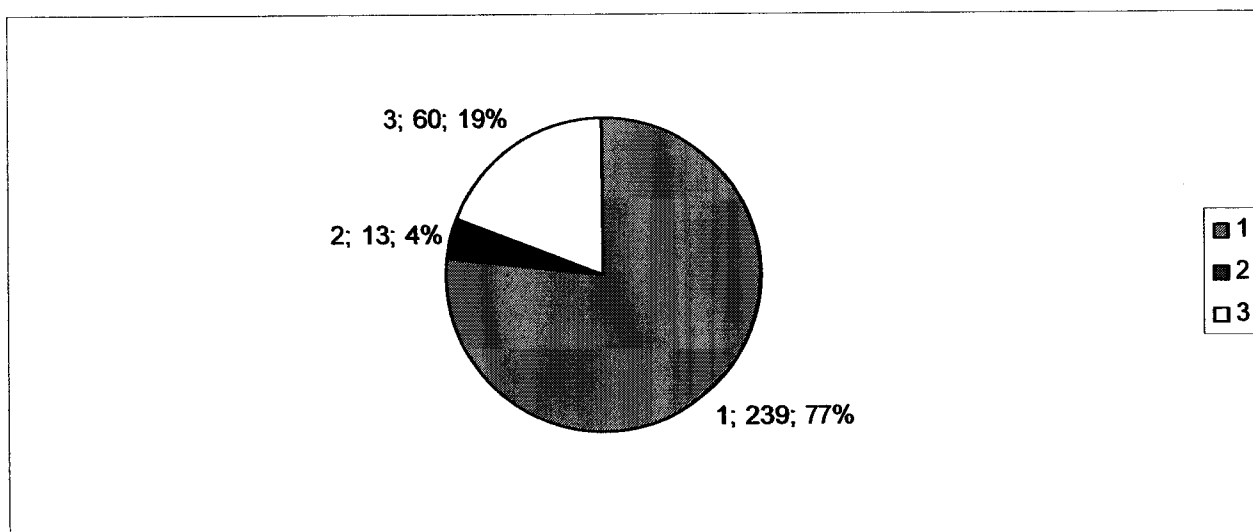


Gráfico XI-Conhecimento/desconhecimento do projecto educativo, regulamento interno e plano anual de actividades-recodificação

É desta forma dado constatar percentagens de *desconhecimento* dos ditos instrumentos de Formalização da Autonomia da ordem dos 77%, enquanto que o *conhecimento* dos mesmos encontra uns modestos 19% de tradução percentual. Dito de outra forma, por cada indivíduo que conhece os instrumentos de formalização da autonomia, existem 4 que desconhecem tais instrumentos.

Um tal volume de desconhecimento parece, da perspectiva da componente *Formalização da Autonomia*, fazer crescer os argumentos tendentes à manutenção do quadro adstrito ao *Veredicto da Realidade*, nomeadamente ao ser postulada a existência de uma autonomia sociológica

“...que permite o afastamento do modelo proposto e assumido, visívelainda no desconhecimento dos instrumentos da consecução e formalização da autonomia (o Projecto Educativo, o Regulamento Interno, e o Plano Anual de Actividades).”

1.3. Conceito de *Autonomia Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único* – conclusões

Toda a evolução do estudo empírico do presente conceito, nos parece encaminhar, no que ao mesmo respeita, para a aceitação de uma postura cosmética por parte das escolas que se constituíram objecto de estudo da investigação.

Tal constatação traduz-se:

- na confirmação de um cenário discursivo de cariz institucionalista (veículo da assumpção de uma escola que, escorada na possibilidade/capacidade de uma participação convergente e voluntarística, geradora de um bem comum, autonomicamente se orienta através da participação de alunos, encarregados de educação, funcionários, professores e demais elementos da dita comunidade educativa, assumindo-se concomitantemente que, o Projecto Educativo, o Plano Anual de Actividades e o Regulamento Interno para além serem documentos exigidos pela legislação em vigor, também têm uma influência efectiva na vida da escola, sendo assim de manifesto conhecimento de todos), com tradução estatística:

- numa expressão percentual da ordem dos 80% de respondentes que, ao optar por uma definição de escola, selecciona “*um organismo que se auto regula através da participação de todos os interessados no processo educativo*”;
- numa média próxima dos 4 (sobre uma escala de 1 a 5, em que 4 significa “concordo”) relativamente às proposições de o Projecto Educativo, o Plano Anual de Actividades e o Regulamento Interno, para além serem *documentos exigidos pela legislação em vigor, também têm uma influência efectiva na vida da escola* ;
- numa enorme concentração de respostas entre o 3,5 e o 4,5, (de uma escala de 5 itens- em que 4 significa “conheço” e 5 “conheço

bem"-que intenta recolher o conhecimento manifesto dos documentos em questão), sendo que 50% das mesmas se fixa acima do valor 4 .

-na verificação concomitante de um antinómico Veredicto da Realidade, onde os desenvolvimentos estatísticos revelam :

- uma média de 1,2 pontos, numa escala de cinco itens em que 1 tem o significado de *nunca integrei listas oponentes aos vários órgãos*. 50% de respondentes situam-se no valor 1(a opção *nunca*), sendo que os restantes 50%, se distribuem desigualmente, tendo como tecto a posição 2(*raramente*);
- que só cerca de 15% dos respondentes alguma vez desempenhou funções nos referidos órgãos;
- uma tendencial concentração de poder no Concelho Executivo, que recolhe uma média de 4,1, em contraposição aos 2,6 recolhidos pela Assembleia de Escola(o órgão de participação da comunidade educativa), numa escala de cinco itens (em que 2 significa "*pouco poder*", 4 indica "*muito poder*" e 5 refere-se a "*poder total*"). Neste caso, e no respeitante ao poder reconhecido ao Conselho Executivo, releva uma distribuição das respostas em que 50% das mesmas se localiza entre 4 (*tem muito poder*) e 5 (*tem poder total*);
- a 'expressão da' e 'entusiasmo na' eleição de representantes revê-se num índice global que ostenta valores médios entre o 1 e o 2 (de uma escala de 5 itens, em que 1 se reporta a "*discordância total*" e 2 a "*discordância*"), subscrevendo portanto, posições de discordância relativamente a proposições como a candidatura frequente de "*....mais do que uma lista aos escrutínios para o Conselho Executivo e para a Assembleia de Escola*" ou a existência de "*...entusiasmo participativo, verificados nos processos eleitorais acima mencionados*"
- percentagens de desconhecimento dos ditos instrumentos de Formalização da Autonomia (Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividade)da ordem dos 77%.

2.Conceito de Comunidade Educativa

Ao conceito de Comunidade Educativa, um dos princípios funcionais da Autonomia preconizada (porque a Autonomia se consegue a partir da dita

Comunidade, segundo o Dec lei nº 115-A/98), é observada, na proposta de análise apresentada, nas suas dimensões *Constituição da Comunidade e Sentimento de Comunidade*, em qualquer das perspectivas previstas (*Perspectiva Institucionalista e Veredicto da Realidade*), embora cada uma destas mobilize indicadores diversos.

Conceitua-se serem estas as dimensões em que o próprio conceito se caracteriza de incoerente e paradoxal, possibilitando antagonizar uma *Perspectiva Institucionalista* e um *Veredicto da Realidade*.

2.1.A Perspectiva Institucionalista

A perspectiva Institucionalista

Cenário hipotético:

Uma comunidade educativa alargada, constituída pelo menos por *professores, alunos, encarregados de educação e autarquias* (quando não também por *outros interesses da região*), assumindo diversas formas de relacionamento com o meio (podendo ser percebidas estas, como bem refere Estevão -2001,108), como processos da “...*liturgia de gestão...*”. Neste contexto todos *sentem que têm algo que os une e trabalham para o mesmo fim*. O sentimento de pertença (manifesto também na intenção de *continuar a pertencer*), vai para além de uma mera pertença administrativa e/ou contingencial (que não deixa de existir), consubstanciando-se num sentimento de *pertença por gosto, ou por identificação* que, no caso dos encarregados de educação leva a *que dispendam na escola algum do seu tempo*).

2.1.1.Dimensão:Constituição da Comunidade

Procurou-se o acesso a esta dimensão por via dos indicadores: *Quem faz parte da escola, Formas de Relação com o Meio*.

No que concerne ao primeiro dos indicadores apontados, cada respondente é directamente questionado sobre *quem entrava na composição da sua escola*, seleccionando a resposta de entre quatro possíveis:

- professores, alunos e funcionários não docentes;*
- professores, alunos, funcionários não docentes e encarregados de educação;*
- professores, alunos, funcionários não docentes, encarregados de educação e autarquias;*
- professores, alunos, funcionários não docentes, encarregados de educação, autarquias e outros interesses da região;*

Em ordem à leitura da *Tabela XXII* e do *Gráfico XII*, que possibilitam a análise estatística dos elementos informativos recolhidos, se adianta o quadro seguinte, onde é possível visualizar a categorização efectuada.

Opções	Categorias Da Tabela	Categorias do Gráfico
<i>-professores, alunos e funcionários não docentes</i>	1	<i>p, a, fnd</i>
<i>-professores, alunos, funcionários não docentes e encarregados de educação</i>	2	<i>p, a, fnd, ee</i>
<i>-professores, alunos, funcionários não docentes, encarregados de educação e autarquias;</i>	3	<i>p, a, fnd, ee, aut</i>
<i>-professores, alunos, funcionários não docentes, encarregados de educação, autarquias e outros interesses da região;</i>	4	<i>p, a, fnd, ee, aut, oi</i>

Quadro XXXIII-Categorização das respostas ao indicador “Quem faz parte da escola”

VAR00011

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	27	8,7	8,7	8,7
	2,00	25	8,0	8,1	16,8
	3,00	97	31,1	31,4	48,2
	4,00	160	51,3	51,8	100,0
	Total	309	99,0	100,0	
Missing	System	3	1,0		
Total		312	100,0		

Tabela XXII- Quem faz parte da escola

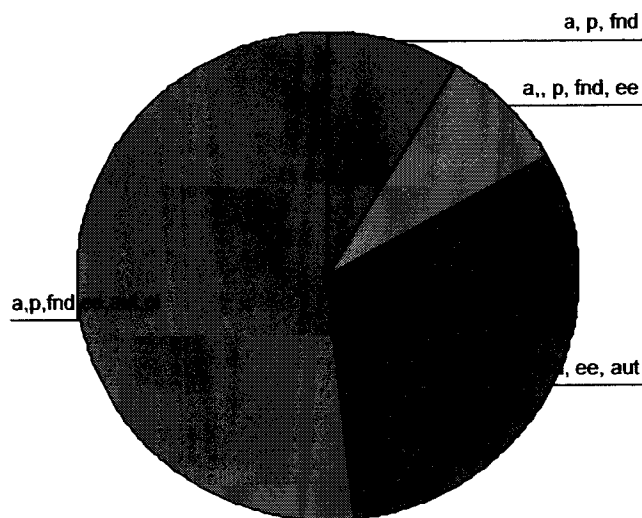


Gráfico XII-Quem faz parte da escola

Fica desta forma evidente a opção inequivocamente maioritária, por uma ideia de Comunidade Educativa alargada, da qual fazem parte, na representação de 31% dos respondentes, “*professores, alunos, funcionários não docentes, encarregados de educação e autarquias*”, sendo esta composição ainda dilatada por 52% dos respondentes, que acrescentam a esta lista, “*outros interesses da região*”.

Uma dimensão de escola mais limitada, circunscrita à queles que com ela têm um vínculo profissional (*professores, alunos e funcionários não docentes*) encontra uma expressão da ordem dos 9 pontos percentuais, próxima aliás, daquela que lista a constituição da escola através dos elementos anteriores acrescidos dos encarregados de educação (8%).

Através do segundo indicador “*Formas de Relação com o Meio*” se procura, com base no quadro teórico mobilizado, submeter uma ideia de *ostentação ritualística*, adstrita a formas de relacionamento institucionalmente correctas.

Tal indicador diligenciará observar a frequência com que ocorrem alguns tipos de acções institucionalmente divulgadas como formas de relacionamento

com o meio envolvente, como sejam: *amostras de produtos da região, organização de 'festas' abertas a todos os interessados, colaboração com outras entidades, organização de acções de esclarecimento para encarregados de educação, organização de acções de esclarecimento para toda a população e outras*²²⁹ (Tabela XXIII e Gráfico XIII).

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00026	229	1,00	5,00	2,9202	,82621
Valid N (listwise)	229				

Tabela XXIII-Formas de relação com o meio institucionalmente divulgadas

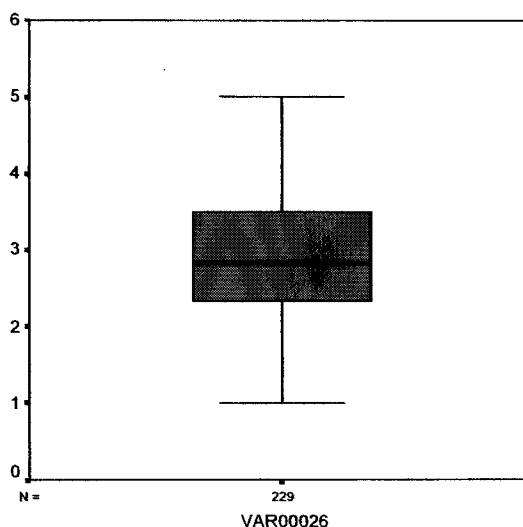


Gráfico XIII-Formas de Relação com o Meio

Uma média de 2,9 (*nem muitas nem poucas vezes*) e uma mancha gráfica que evidencia concentração de 50% das respostas entre os valores 2,5 e 3,5 , parecem possibilitar a leitura de uma ocupação moderada em acções de cariz ritualístico de relacionamento com o meio.

²²⁹ Será construído um índice composto que sintetizará estas seis dimensões da variável, construído por critério de média aritmética, aplicado a uma escala de cinco itens com os seguintes significados:

1-nunca

2-poucas vezes

3-nem muitas nem poucas vezes

4-muitas vezes

5-sempre

Parece desta forma resultar justificável, no que à dimensão *Constituição da Comunidade* respeita, a existência de elementos de foro estatístico (a aceitação de uma Comunidade Educativa alargada e a ocupação, ainda que moderada em acções de relação com o meio que podem ser tomadas por ritualísticas), tendentes à sustentação empírica *da perspectiva institucionalista delineada*, nomeadamente quando esta refere

“Uma comunidade educativa alargada, constituída pelo menos por professores, alunos, encarregados de educação e autarquias (quando não também por outros interesses da região), assumindo diversas formas de relacionamento com o meio (podendo ser percebidas estas, como bem refere Estevão -2001, 108), como processos da “...liturgia de gestão...”

2.1.2.Dimensão:Sentimento de Comunidade

A dimensão *Sentimento de Comunidade* vê-se observada através dos indicadores, *Existência de Objectivos Comuns e Sentimento de Comunidade, Vínculo à Escola e Turn Over*.

O indicador *Existência de Objectivos Comuns e sentimento de Comunidade*, ver-se-á traduzido num índice agregado por média aritmética que visa coligir as respostas a duas questões:

- os *elementos que constituem a escola*, (indicados por cada um dos respondentes em questão anterior), *têm algo que os une*;
- os *elementos que constituem a escola*, (indicados por cada um dos respondentes em questão anterior), *sentem que têm algo que os une*;

A resposta às questões traduz-se numa escala de cinco itens com o seguinte sentido:

- 1-discordo totalmente
- 2-discordo
- 3-não concordo nem discordo
- 4-concordo
- 5-concordo totalmente

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00014	302	1,00	5,00	3,8113	,72849
Valid N (listwise)	302				

Tabela XXIV-Existência de objectivos comuns e sentimento de comunidade

A *Tabela XXIV* faculta uma leitura de tendencial concordância, por via de um valor médio ostentado próximo do 4. Aceita-se assim a propensão para o acolhimento de uma ideia de *Existência de Objectivos Comuns e Sentimento de Comunidade*.

Ao indicador que nos permite aferir o sentimento de cada um dos respondentes relativamente ao tipo de vínculo que mantém com a escola, é dada uma configuração em que, cada um dos inquiridos se declara a si próprio (sendo possível seleccionar uma ou duas opções) como:

- um elemento que pertence à escola porque se identifica com ela;
- um elemento que pertence à escola porque tem um vínculo administrativo à mesma;
- um beneficiário directo dos serviços da escola;
- um beneficiário indirecto dos serviços da escola;

A atribuição do código 1 à primeira opção, e dos códigos 2, 3 e 4 às seguintes, respectivamente, e a combinação dos mesmos, determinada pela configuração da questão, culmina na organização da informação constante na *Tabela XXV*.

VAR00015

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10,00	138	44,2	45,8	45,8
	12,00	20	6,4	6,6	52,5
	13,00	13	4,2	4,3	56,8
	14,00	5	1,6	1,7	58,5
	20,00	57	18,3	18,9	77,4
	23,00	6	1,9	2,0	79,4
	24,00	5	1,6	1,7	81,1
	30,00	37	11,9	12,3	93,4
	34,00	3	1,0	1,0	94,4
	40,00	17	5,4	5,6	100,0
	Total	301	96,5	100,0	
Missing	System	11	3,5		
Total		312	100,0		

Tabela XXV-Tipo de vínculo à escola

Descobre-se pois, com visível destaque de qualquer das restantes combinações, uma adesão de 46%, à primeira opção (pertença por identificação), logo seguida de 19% de aderência à opção de *pertença por vínculo administrativo*.

Uma recodificação tendente a agregar as categorias de *pertença*, por um lado, e de *benefício* por outro, segue os critérios constantes no quadro seguinte:

Código das novas categorias	Explicitação das novas categorias	Critério de angariação das novas categorias
1	Sentimento de <i>pertença</i>	10, 12, 20
2	Sentimento de <i>pertença</i> /beneficiário	13, 14, 23, 24
3	Sentimento de beneficiário	30, 34, 40

Quadro XXXIV – Tipo de vínculo à escola (critérios de recodificação)

Com base nesta recodificação, obtém-se a seguinte configuração informacional:

	Frequência	Percentagem
1	215	71,3
2	29	9,7
3	57	18,9

Tabela XXVI– Tipo de vínculo à escola (recodificação)

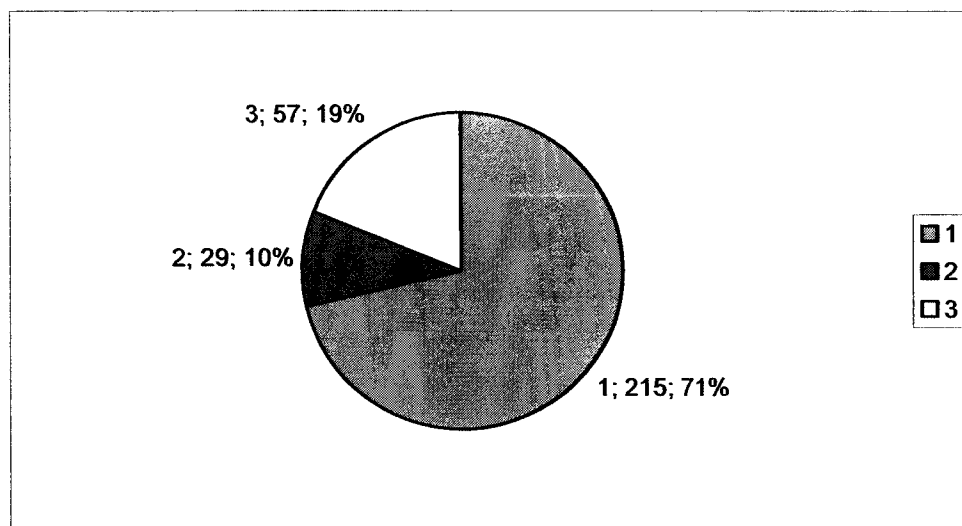


Gráfico XIV- Tipo de vínculo à escola (recodificação)

É possível constatar uma opção de 71% por modalidades de *pertença*, em contraponto com 19% de vínculo de *beneficiário*.

O último indicador da dimensão *Sentimento de Comunidade (Turn Over)*, é observado através de um índice simples, configurando uma variável nominal, em que os respondentes manifestam a sua intenção de continuação (1), ou de demissão (2).

VAR00029

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	267	88,7	88,7	88,7
	2,00	34	11,3	11,3	100,0
	Total	301	100,0	100,0	

Tabela XXVII - Turn Over

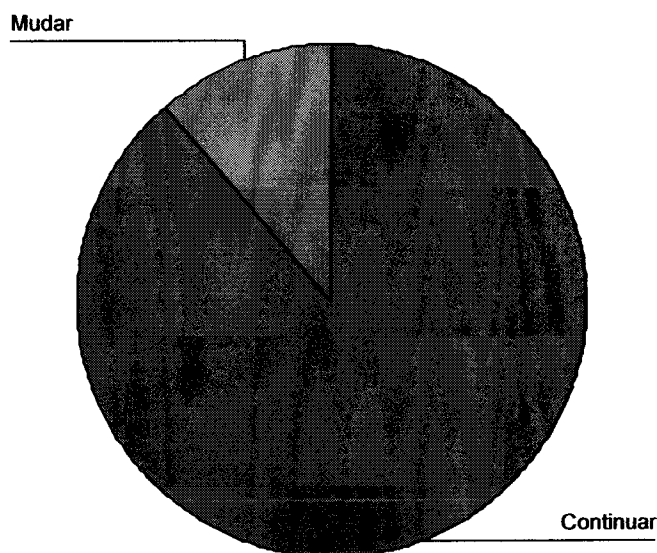


Gráfico XV-Turn Over

Facultam-se assim elementos que configuram uma intenção de continuar na escola, da ordem dos 89%, enquanto apenas 11% manifestam propósitos de abandono.

Constrói-se deste modo um quadro em que, fundados motivos (propensão para o acolhimento de uma ideia de *Existência de Objectivos Comuns* e

Sentimento de Comunidade, uma opção de 71% por modalidades de *pertença*, em que 46% se referem a *pertença por identidade*, e uma intenção de continuar na escola, da ordem dos 89%) concorrem para a sustentação, também no que à dimensão *Sentimento de Comunidade* observa, do cenário institucionalista, na sua fórmula

“.....O sentimento de *pertença* (manifesto também na intenção de *continuar a pertencer*), vai para além de uma mera *pertença* administrativa e/ou contingencial (que não deixa de existir), consubstanciando-se num sentimento de *pertença por gosto, ou por identificação...*”

Angariados desta forma créditos empíricos para a sustentação do quadro institucionalista proposto, no que ao conceito de *Comunidade Educativa* respeita, um próximo passo, caminhará no sentido da sujeição do mesmo ao *Veredicto da Realidade*.

2.2.O Veredicto da Realidade

O Veredicto da Realidade

Cenário hipotético:

Uma escola-comunidade que toma como interlocutor privilegiado o *encarregado de educação* e, como forma de relação dominante com o meio envolvente, as tradicionais *reuniões com encarregados de educação* para além das costumeiras *visitas de estudo*.
Uma comunidade cujos elementos desconhecem as *entidades que colaboram com a escola* (ou que, na melhor das hipóteses apenas alude as autarquias), e que se verifica afastada (por *desconhecimento* ou por *não participação na sua construção*) dos instrumentos que permitem formalizar algo a que a própria definição de comunidade não parece poder alhear-se: a existência de um *projecto comum*.

2.2.1.Dimensão: Constituição da Comunidade

Com o objectivo de obter o Veredicto da Realidade relativamente à dimensão *Constituição da Comunidade*, retomam-se indicadores como as *Formas de Relação com o Meio* e o *Reconhecimento das Entidades com quem a escola se relaciona*.

Assim, no que toca ao primeiro indicador, objectiva-se a ideia de perceber quais as *formas prevaletentes de relação com o meio* colocando-se com tal fim,

a questão da frequência com que ocorrem as tradicionais formas de relação com o meio que são as *reuniões com os encarregados de educação* e as *visitas de estudo*²³⁰.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std.Deviation
VAR00025	229	1,00	5,00	4,0153	,85890
Valid N (listwise)	229				

Tabela XXVIII-Formas prevalentes de relação com o meio

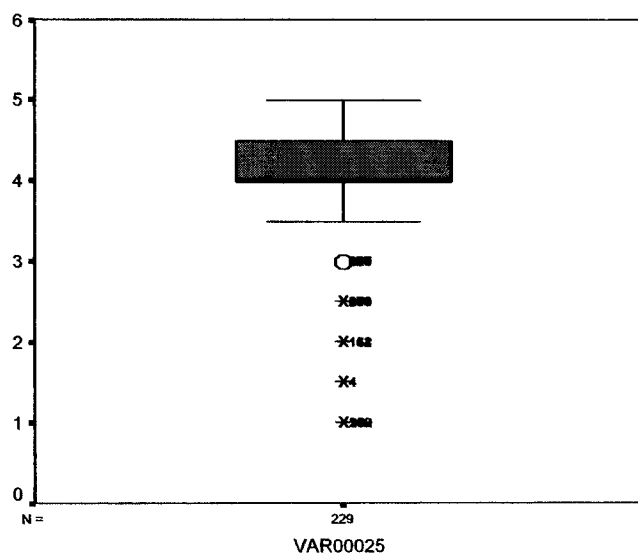


Gráfico XVI-Formas prevalentes de Relação com o Meio

A informação constante na *Tabela XXVIII* adiantando uma média de 4,1 (*muitas vezes*) evidencia elevada frequência na ocorrência destas formas de relacionamento com o meio. O *Gráfico XVI*, sustenta esta leitura ao colocar 75% dos respondentes entre os valores 4 e 5 . Se quisermos retomar a informação decorrente da *Tabela XXIII* e do *Gráfico XIII*, uma média de 2,9 (*nem muitas nem poucas vezes*) e uma mancha gráfica que evidencia concentração de 50% das

²³⁰ Informação obtida por via de um índice composto das duas mencionadas dimensões da variável (*reuniões com encarregados de educação e visitas de estudo*), por critério de média aritmética, aplicado a uma escala de cinco itens com os seguintes significados:

1-nunca
2-poucas vezes
3-nem muitas nem poucas vezes
4-muitas vezes
5-sempre

respostas entre os valores 2,5 e 3,5 , constituem-se a expressão de índices mais modestos na ocorrência de *outras formas de relacionamento com o meio*. Parece assim, angariar-se razoabilidade para a leitura de formas prevalentes de relacionamento com o meio, consubstanciadas nas tradicionais *reuniões com encarregados de educação* e nas costumeiras *visitas de estudo*.

O segundo indicador (*Reconhecimento das Entidades com quem a escola se relaciona*) da dimensão em estudo é colocado sob a forma de uma questão aberta, em que se pergunta *que entidades têm colaborado com aquele agrupamento de escolas*.

A consequente necessidade de codificação do conjunto de respostas obtido, conduz ao seguinte código:

1- desconhece

2- apenas faz alusão às autarquias

3- menciona outras entidades para além das autarquias

Concretiza-se assim, em termos estatísticos (*Tabela XXIX e Gráfico XVII*), o perfil das respostas angariadas:

	frequência	percentagem
1	164	52,5
2	82	26,2
3	66	21,5
total	312	100

Tabela XXIX-Entidades que colaboram com a escola

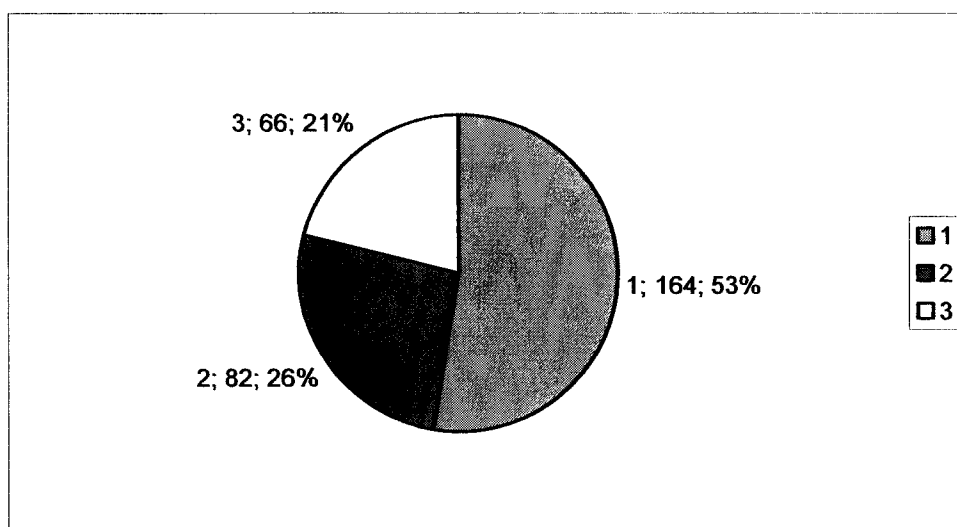


Gráfico XVII-Entidades que colaboram com a escola

Constatam-se por esta via, índices de *desconhecimento* das entidades que colaboram com a escola, da ordem dos 53%, enquanto que apenas cerca de 21%, patenteia um conhecimento que vai para além das *autarquias*.

No sentido de se evidenciar um *conhecimento mais aprofundado de entidades que colaboram com a escola (para além das autarquias)*, procede-se a uma recodificação em que:

- 1- *desconhecimento + menção apenas das autarquias*
- 2- *menção de outras entidades para além das autarquias*

A obtenção da *Tabela XXX* e do *Gráfico XVIII*, possibilitam a evidência de apenas 21% de conhecimento de entidades que colaboram com a escola (*para além das autarquias*), em contraponto com 79% que *desconhece ou apenas menciona as autarquias como entidades que colaboram com a escola*²³¹.

	frequência	percentagem
1	246	78,8
2	66	21,1
total	312	100

Tabela XXX-Entidades que colaboram com a escola (recodificação)

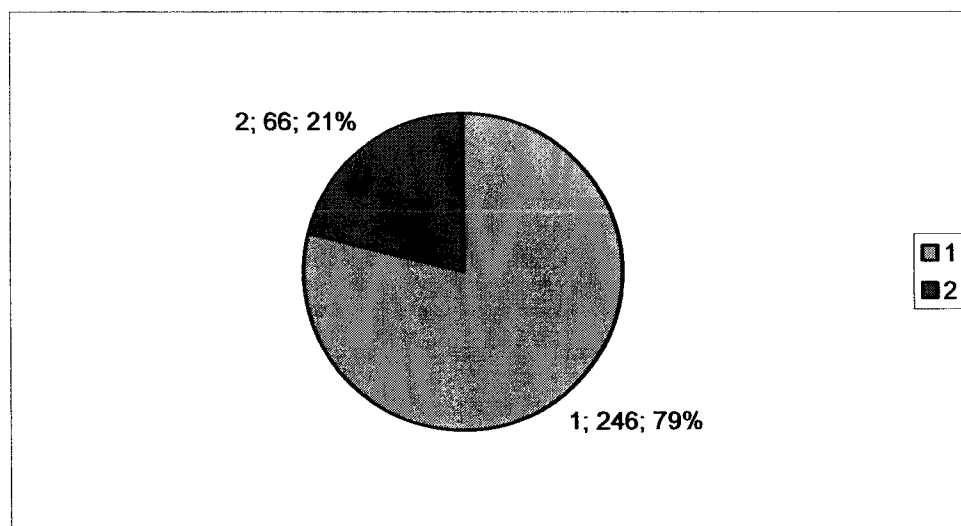


Gráfico XVIII-Entidades que colaboram com a escola (recodificação)

²³¹ Acresce salientar que, em qualquer das escolas do estudo, se verificou a existência de uma panóplia diversificada de outras entidades que, com regularidade variada se relaciona e colabora com as mesmas. Esta informação, sediada no conhecimento próprio que tínhamos das situações, ver-se-ia depois confirmada quer numa fase inicial de *observação participante*, quer na análise efectuada aos projectos educativos das escolas.

Quanto à dimensão *Constituição da Comunidade*, na linguagem estatística veiculada pelos seus indicadores *Formas de Relação com o Meio* e *Reconhecimento das Entidades com quem a escola se relaciona*, conclusões como a *prevalência de formas tradicionais de relacionamento com o meio* (*reuniões com encarregados de educação e visitas de estudo*) que parece evidenciar-se, em desprimor de outras formas de relacionamento (cuja expressão estatística, mais tímida, pode deixar antever apenas uma enunciação ritualística), ou ainda a existência de 79% de respondentes *que desconhece ou apenas consegue enunciar as autarquias como entidades que colaboram com a escola*, podem concorrer para a justificação de um *cenário realista* em que toma vulto

“Uma escola-comunidade que toma como interlocutor privilegiado o *encarregado de educação* e, como forma de relação dominante com o meio envolvente, as tradicionais *reuniões com encarregados de educação*, para além das costumeiras *visitas de estudo*. Uma comunidade cujos elementos desconhecem as *entidades que colaboram com a escola* (ou que, na melhor das hipóteses apenas alude as autarquias)

2.2.2.Dimensão: Sentimento de comunidade

No que concerne ao *Sentimento de Comunidade*, perspectiva-se a sua observação, no âmbito do *Veredicto da Realidade*, através do indicador *Participação na elaboração dos instrumentos que permitem formalizar o projecto comum*, pelo entendimento teoricamente assumido de que, o sentir-se elemento de uma comunidade toma como pressuposto, a existência de um projecto comum (que, no caso das matérias constantes no Dec. Lei nº.115-A/98, é um *projecto formal*).

Solicitando-se aos respondentes que se posicionem numa escala de 5 itens²³²relativamente à *frequência com que tem participado na elaboração: do Projecto Educativo, do Regulamento Interno e do Plano Anual de Actividades*, o

²³²Com o seguinte significado:

5-*sempre*

4-*quase sempre*

3-*algumas vezes*

2-*raramente*

1-*nunca*

indicador vê-se configurado em variáveis conseguidas por agregação com base na média aritmética, da forma que segue:

- Variável 33 da Tabela XXXI e Gráfico XIX-frequência de participação na elaboração do Projecto Educativo;
- Variável 37 da Tabela XXXI e Gráfico XIX- frequência de participação na elaboração do Regulamento Interno
- Variável 41 da Tabela XXXI e Gráfico XIX- frequência de participação na elaboração do Plano Anual de Actividades;
- Variável 42 da Tabela XXXI e Gráfico XIX-índice global de frequência de participação na elaboração do projecto educativo, regulamento interno e plano anual de actividades;

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00033	305	1,00	5,00	1,5792	,81179
VAR00037	305	1,00	5,00	1,5016	,75613
VAR00041	306	1,00	5,00	1,7908	1,09370
VAR00042	306	1,00	5,00	1,6837	,94897
Valid N (listwise)	305				

Tabela XXXI-Participação na elaboração do projecto educativo, regulamento interno e plano anual de actividades

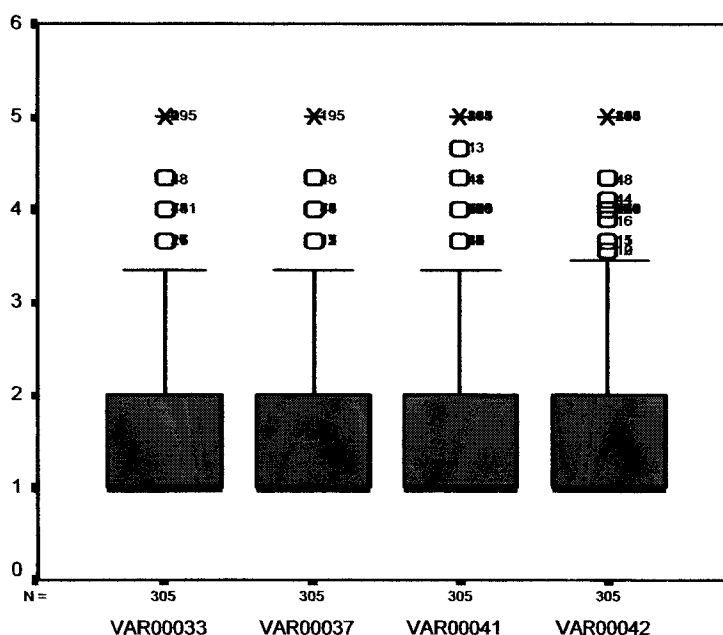


Gráfico XIX- Participação na elaboração do projecto educativo, regulamento interno e plano anual de actividades

A informação constante na *Tabela XXXI*, evidenciando para qualquer das variáveis, valores médios próximos do 1,5, permite a leitura de uma frequência de participação (na elaboração de qualquer dos instrumentos de formalização de um projecto comum) situada entre os itens *nunca* e *raramente*. Salvo a existência de alguns *out liers*, a distribuição gráfica das respostas vem confirmar, para qualquer das situações, valores da ordem dos 75% das respostas, localizadas entre os itens apontados.

Parece ver-se desta forma afastada, a existência de um *projecto comum* (pelo menos na sua acepção formal) potenciador do *sentimento de comunidade*.

Assemelha-se igualmente que, também a dimensão *Sentimento de Comunidade*, na leitura preconizada e com a sustentação empírica conseguida, angaria contributos para a *manutenção do cenário institucionalista*, nomeadamente quando refere

“....Uma comunidadeque se verifica afastada (por *desconhecimento* ou por *não participação na sua construção*) dos instrumentos que permitem formalizar algo a que a própria definição de comunidade não parece poder alhear-se: a existência de um *projecto comum*.”

2.3. Conceito de Comunidade Educativa—conclusões

Os elementos estatísticos mobilizados e consequente leitura, afiguram corroborar, no que respeita ao conceito de *Comunidade Educativa*, a existência de uma versão institucionalista, por via da confirmação de :

- uma ideia de Comunidade Educativa alargada, da qual fazem parte, na representação de 31% dos respondentes, “*professores, alunos, funcionários não docentes, encarregados de educação e autarquias*”, composição que se vê dilatada por 52% dos respondentes, ao acrescentarem a este rol, “*outros interesses da região*”;
- uma ocupação ainda que moderada, em acções de cariz ritualístico de relacionamento com o meio, que encontra tradução na assumpção por parte de 50% dos respondentes de que *nem muitas nem poucas vezes*, acontecem acções como *amostras de produtos da região, organização de ‘festas’ abertas a*

todos os interessados, colaboração com outras entidades, organização de acções de esclarecimento para encarregados de educação, organização de acções de esclarecimento para toda a população e outras;

-propensão para o acolhimento de uma ideia de *Existência de Objectivos Comuns e Sentimento de Comunidade*, com expressão estatística numa média de 4 pontos (que sustenta uma leitura de concordância com proposições como: *os elementos que constituem a escola, têm algo que os une e os elementos que constituem a escola, sentem que têm algo que os une*);

- uma opção de 71% dos respondentes por modalidades de *pertença*, a que se contrapõem 19% das opções por vínculo de *beneficiário*;

-uma intenção de continuar na escola, da ordem dos 89%, enquanto apenas 11% manifestam propósitos de abandono.

Todavia, o exercício de contraposição do Veredicto da Realidade, faz avolumar um contraditório consubstanciado na existência de:

-formas prevaletentes de relacionamento com o meio, concretizadas nas tradicionais *reuniões com encarregados de educação* e nas costumeiras *visitas de estudo*, com expressão nos 75% de respondentes cujas respostas se situam entre os valores 4 e 5 de uma escala de 5 itens (em que 4 significa *Muitas vezes* e 5 quer dizer *Sempre*) aplicada à frequência com que ocorrem os eventos acima referenciados. Valores que, numa perspectiva comparativa se avolumam, face aos 50% das respostas entre os valores 2,5 e 3,5 da mesma escala (*nem muitas nem poucas vezes*) referentes a *outras formas de relacionamento com o meio*;

-um tendencial desconhecimento das entidades que colaboram com a escola, manifesto nos 79% de respondentes *que desconhece ou apenas consegue enunciar as autarquias como entidades colaborantes*;

-uma visível não participação na concepção dos instrumentos possibilitadores da formalização de um *projecto comum*, com tradução em valores da ordem dos 75% das respostas, localizadas entre os itens *nunca* e *raramente* (...*participei na concepção do Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades*) .

Parece realçar-se desta forma, no que toca ao conceito de Comunidade Educativa, a existência de um discurso de cariz institucionalista, que não encontra confirmação num conjunto de respostas a outras questões, que pretendem sobre o mesmo derramar o Veredicto da Realidade.

3. Conceito de *Democracia e Participação*

O modelo de análise idealizado propõe a observação do presente conceito nas suas duas dimensões *Participação-colaboração* (incorporada na *Perspectiva Institucionalista*), e *Participação Fluída Latente* aliada ao Veredicto da Realidade. A primeira prossegue uma componente designada *Participação Activa-Formal-Convergente*, e o entendimento de que, é este tipo de participação que contempla a proposta do Dec. Lei nº 115-A/98, e aquele que institucionalmente se instala no discurso dos diversos actores educativos.

A segunda dimensão decompõe-se em *Participação Formal Passiva*, *Participação Formal Reservada* e *Participação Activa Divergente Directa*, no parecer de que (sem desconsideração de outras possíveis), estas são algumas das modalidades participativas que a *autonomia sociológica* ocorrente no seio da acção educativa, possibilita, e que se julga acontecerem na organização escola, contrapondo-se a uma participação do tipo voluntarístico e convergente.

Interessa esclarecer que o conceito em questão partilha alguns indicadores com outros conceitos já analisados, retomando-os pois, quando isso se revelar oportuno.

3.1.A Perspectiva Institucionalista

A perspectiva institucionalista

Cenário hipotético:

Uma **Participação Colaboração**, que é:
activa-formal-convergente por parte dos vários actores educativos e sectores da dita e assumida comunidade educativa, fazendo adivinhar uma Democracia capaz de dar jus à existência de um verdadeiro protagonismo local, e sustentação à existência de uma organização que se orienta *principalmente por via desta participação*.

3.1.1. Dimensão: Participação Colaboração

Assenta esta dimensão numa componente cuja designação (*Participação activa-formal-convergente*) estabelece, à partida, os *campus* de análise que interessa percorrer, por serem os que se julga instalados nos discursos institucionalizados daqueles que são entendidos como membros da comunidade educativa.

3.1.1.1. Componente : Participação activa-formal-convergente

Retoma esta componente o indicador *definição de escola*, dissecado nas Tabelas VII, VIII e IX do actual capítulo (págs.217 e 218), por se acreditar que as definições apresentadas relevam tipos de participação (*participação passiva*, a definição 1, e *participação activa-formal-convergente*, a opção 2) que o conceito assume e que interessa, no seu contexto e do ponto de vista empírico, estudar.

Recorda-se que, os dois indicadores simples que se reportavam à *definição de escola assumida num plano genérico e também no que à situação específica respeitava*, são traduzidos numa variável nominal em que (em ambos os casos), a opção 1 se reporta a “*um organismo que se regula principalmente pelas normas emanadas de instâncias superiores*” e a opção 2 se refere a “*um organismo que se auto regula através da participação de todos os interessados no processo educativo*”.

Os desenvolvimentos analíticos prosseguidos permitiriam desvendar uma indubitável incidência de respostas, com uma expressão de 86, 8% (no primeiro caso) e 80% (no segundo), na opção 2, escolhendo-se por esta via a definição de escola (“*um organismo que se auto regula através da participação de todos os interessados no processo educativo*”) que comporta um tipo de *participação activa formal convergente*, possibilitadora de que a escola se oriente principalmente por via desta participação.

Justifica-se desta maneira a aceitação, no que ao conceito *Democracia e Participação* respeita, do cenário institucionalista predito, designadamente quando é apontada

“Uma Participação-Colaboração que é activa-formal-convergente por parte dos vários actores educativos e sectores da dita e assumida comunidade educativa, fazendo adivinhar uma Democracia capaz de dar jus à existência de um verdadeiro protagonismo local, e sustentação à existência de uma organização que se orienta principalmente por via desta participação.”

Tal leitura solicita, no âmbito do modelo analítico idealizado, a necessária busca do *Veredicto da Realidade*.

3.2.O Veredicto da Realidade

Cenário hipotético:

Contornos participativos fluídos latentes em que:

- se verifica uma participação incipiente (ou mesmo inexistente nalguns casos) por parte de alguns sectores da dita comunidade educativa(encarregados de educação, alunos, funcionários não docentes) na concepção dos instrumentos orientadores e reguladores da vida da escola (Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades), deixando estes como expressão da vontade dos professores ou de um grupo de professores), dando assim azo à leitura de existência de uma *participação formal-passiva*;
- uma representação confinada a uns tantos esforçados e/ou interessados que, sistematicamente vão ocupando os diversos cargos e lugares de representação que o organigrama sustenta, a par de uma esmagadora maioria de elementos que nunca exerceu ou foi candidata sequer a qualquer lugar de representação, dá lugar a uma Democracia que, na sua vertente representativa, pode ser entendida como uma democracia elitista e oligárquica, depositada nas mãos de uns tantos(*participação formal-passiva*);
- o poder formal é concentrado nos órgãos que tradicionalmente o detêm (o Órgão Executivo e o Órgão Pedagógico), secundarizando o Órgão político e representativo da comunidade educativa (a Assembleia de Escola), dando lugar a uma Democracia que, por via do modelo de gestão em que assenta, pode estar interessada em manter a escola nas mãos do poder central valorizando uma ideia de *participação formal-passiva*;
- se verifica um entusiasmo e participação moderados na eleição de representantes(configurada, neste particular, na reduzida expressão na votação, por parte de alguns sectores da dita comunidade-encarregados de educação e alunos)-*participação formal-passiva*;
- uma participação circunscrita a processos técnico-pedagógicos, no caso dos professores, com reduzidos índices de expressividade na gestão da actividade profissional (no caso dos funcionários não docentes) e da vida corrente da turma(no caso dos alunos), ou uma resposta estatisticamente significativa (ainda que atitudinalmente reservada) , por parte dos encarregados de educação, ao apelo dos professores, configura uma atitude participativa *reservada*;
- se evidencia uma participação reivindicativa e portanto *divergente*(potenciadora de conflito) e nestes casos *directa e activa*, por parte dos encarregados de educação;

3.2.1. Dimensão: Participação fluida latente

A dimensão *Participação fluida latente*, na qual se retrata o *Veredicto da Realidade* coloca uma ideia de participação instalada no plano da acção organizacional, apresentando-se decomposta em componentes como *participação formal passiva*, *participação formal reservada*, e *participação activa divergente directa*, modalidades que se afastam, nos desígnios teóricos percorridos, de uma *participação activa - formal e convergente*.

3.2.1.1. Componente : Participação formal passiva

Também neste caso se recuperam indicadores já trabalhados e com provas estatísticas dadas. Referem-se concretamente a *participação na concepção dos instrumentos orientadores da vida da escola*, o *'exercício de' ou 'candidatura a' cargos*, a *frequência da votação nos escrutínios*, a *redistribuição/reconcentração do poder formal*, o *entusiasmo na eleição de representantes* e a *expressão da mesma*. Concebe-se em tais indicadores, a adequação necessária para observar um tipo de participação que, passando pelo aspecto formal da autonomia modelar, é também passiva quando sobreleva atitudes de desinteresse e de alheamento, de alienação de responsabilidades, de não aproveitamento de oportunidades de participação.

Quanto ao primeiro dos indicadores apontados, “a *participação na concepção dos instrumentos orientadores da vida da escola*”, reassume-se a fórmula conducente à informação constante na *Tabela XXXI* e no *Gráfico XIX* (pág.251), cuja base é uma escala de 5 itens²³³, que intenta perceber a *frequência de participação na elaboração do Projecto Educativo, do Regulamento Interno e do Plano Anual de Actividades*.

²³³ Com o seguinte significado:

5-*sempre*

4-*quase sempre*

3-*algumas vezes*

2-*raramente*

1-*nunca*

Relativamente à elaboração de qualquer dos instrumentos referidos, valores médios próximos do 1,5 , (possíveis de observar na *Tabela XXXI*-pág.251), justificam a leitura de uma frequência de participação situada entre os itens *nunca* e *raramente*. A confirmação gráfica (ver *Gráfico XIX*-pág.251) sugere, para qualquer das situações, valores da ordem dos 75% das respostas, localizadas entre os mencionados itens, o que deixa expressar que, nos valores percentuais aludidos, os respondentes, nas escolas em estudo, *nunca* ou *raramente* participam na elaboração do Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades e Regulamento Interno.

Os restantes indicadores, revêm-se em índices parciais, cujas expressões conclusivas se retomam da forma que segue:

- *frequência de integração de listas oponentes aos vários órgãos (Tabela XIII e Gráficos IV e VI)-pág.223-225*

A leitura da *Tabela XIII* (pág.223), permite a observação de dominância de posições localizadas próximas do *nunca integrei listas oponentes aos vários órgãos*, traduzidas por uma média de 1,2 pontos, numa escala de cinco itens, em que, ao valor 5 corresponde *sempre*, e ao valor 1 equivale *nunca*.

- *frequência de desempenho de cargos ou funções previstos no organigrama (Tabela XIV)-pág.223;*

Na *Tabela XIV* (pág.223), evidencia-se um volume de respondentes, da ordem dos 85 pontos percentuais, que nunca desempenhou qualquer cargo ou função, sendo que, só cerca de 15% alguma vez desempenhou funções nos diversos órgãos

- *frequência de votação nos escrutínios que a orgânica prevê (Tabela XV e Gráficos V e VI)-pág.224-225*

A apreciação do *Gráfico V* (pág. 224), possibilita divulgar uma arrumação estrutural das respostas em que 50% das mesmas se situam na posição 1 (*nunca votei nos escrutínios*), enquanto as remanescentes 50% se distribuem desigualmente até à posição 3

(*votei algumas vezes*), com notória aglomeração de respostas até ao índice 2 (*raramente votei*). Coloca-se pois, por via desta leitura, um tendencial desinteresse nas votações em questão.

- *poder reconhecido aos principais órgãos de administração e gestão (Tabelas XVI, XVII e XVIII e Gráficos VII, VIII e IX)-pág.226-229*

Uma *redistribuição/reconcentração do Poder Formal* que se concretiza pela tendencial concentração de poder no Conselho Executivo, que recolhe uma média de 4,1(*muito poder*), em contraposição aos 2,6 (*nem muito nem pouco poder*), recolhidos pela Assembleia de Escola (o órgão político de representação da Comunidade Educativa) .

- *'expressão da' e 'entusiasmo na' eleição de representantes (Tabelas XIX)-pág.231.*

A construção de um índice global, permite evidenciar um valor médio das respostas de 1,7, subscrevendo as posições de discordância com as seguintes proposições:

- "neste agrupamento de escolas candidata-se frequentemente mais do que uma lista para a Assembleia de Escola";*
- "neste agrupamento de escolas candidata-se frequentemente mais do que uma lista para o Conselho Executivo";*
- "neste agrupamento de escolas o processo eleitoral para a Assembleia de Escola é muito participado";*
- "neste agrupamento de escolas o processo eleitoral para o Conselho Executivo é muito participado";*
- "neste agrupamento de escolas os diversos elementos da comunidade educativa participam com entusiasmo no processo eleitoral para a Assembleia de Escola";*
- "neste agrupamento de escolas os diversos elementos da comunidade educativa participam com entusiasmo no processo eleitoral para o Conselho Executivo";*

Sugerem assim os resultados apresentados, no que respeita à componente *participação formal passiva*, a sustentação do quadro adstrito ao Veredicto da Realidade, pela confirmação de que

"-se verifica uma participação incipiente (ou mesmo inexistente nalguns casos) por parte de alguns sectores da dita comunidade educativa(encarregados de educação,

alunos, funcionários não docentes) na concepção dos instrumentos orientadores e reguladores da vida da escola (Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades),participação formal-passiva;

-existe uma representação confinada a uns tantos esforçados e/ou interessados que, sistematicamente vão ocupando os diversos cargos e lugares de representação que o organigrama sustenta, a par de uma esmagadora maioria de elementos que nunca exerceu ou foi candidata sequer a qualquer lugar de representação....(participação formal-passiva);

-o poder formal é concentrado nos órgãos que tradicionalmente o detêm (o Órgão Executivo e o Órgão Pedagógico), secundarizando o Órgão político e representativo da comunidade educativa (a Assembleia de Escola.... participação formal-passiva;

-se verifica um entusiasmo e participação moderados na eleição de representantes(configurada, neste particular, na reduzida expressão na votação, por parte de alguns sectores da dita comunidade-encarregados de educação e alunos)-participação formal-passiva ...”

3.2.1.2.Componente: Participação reservada

Referida a uma atitude participativa de certa forma expectante e com um certo nível de previsibilidade, mas que não fecha as portas a outras modalidades porventura mais imprevisíveis, transcreve-se através de indicadores como

- a participação técnico-pedagógica dos professores;*
- a participação dos funcionários não docentes no planeamento da sua actividade profissional;*
- a participação dos alunos na actividade corrente da turma;*
- a participação dos encarregados de educação em reuniões, por solicitação dos professores;*

O primeiro dos apontados indicadores, sustentava-se numa escala de 5 itens²³⁴, que os professores teriam de utilizar para responder a um questionamento relativo à frequência com que participam em actividades como *Gestão dos Programas Curriculares, Avaliação das Aprendizagens, Questões de Ordem Disciplinar, Selecção de Manuais Escolares, Visitas de Estudo, Projectos de Desenvolvimento Sócio Educativo e Projectos visando a Melhoria da Qualidade da vida da escola.*

²³⁴ Com o código:

5-sempre

4-quase sempre

3-algumas vezes

2-raramente

1-nunca

Com intuitos de comparação, seriam posteriormente construídas, por agregação, a partir da média aritmética, duas variáveis parciais. A primeira (variável 101 da *Tabela XXXII*) agregaria as cinco primeiras, do lote das supra referenciadas questões, intentando sumarizar um conjunto de actividades de perfil *técnico-didáctico-pedagógico*. A segunda (variável 102 da *Tabela XXXII*), procura sintetizar as duas últimas questões, intentando uma aproximação a uma perspectiva *voluntarística e sócio-interventiva*.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00101	44	1,75	5,00	3,8773	,72501
VAR00102	273	1,00	5,00	1,9752	,80531
Valid N (listwise)	41				

Tabela XXXII-Participação técnico pedagógica(professores)

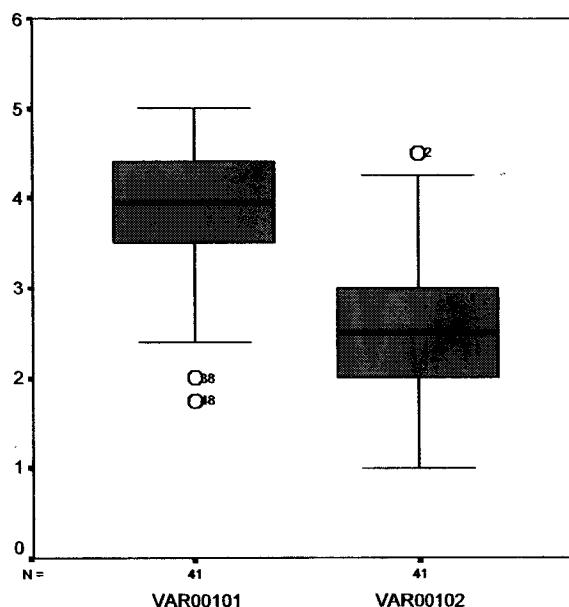


Gráfico XX- Participação técnico pedagógica(professores)

A informação compilada permite constatar, uma média de 3,8 na participação *técnico-didáctico-pedagógica* (a remeter para o item “quase sempre”, da escala apresentada), por contraponto a uma média de 1,9, no concernente à participação *sócio-interventiva* (sugerindo uma aproximação ao item “raramente” da escala). As manchas gráficas das variáveis (*Gráfico XX*) são sugestivas e confirmatórias das diferenças encontradas, permitindo

visualizar uma concentrações de respostas que, no caso da primeira variável se localiza à volta do 4(*quase sempre*), e na segunda se situa em torno do 2(*raramente*).

Parece poder afirmar-se assim, um tipo de atitude docente em que tendencialmente a participação em actividades de cariz *técnico-didáctico-pedagógico*, ganha pontos a uma outra de cariz mais *voluntarístico e sócio-interventivo*.

Ao indicador “*participação dos funcionários não docentes no planeamento da sua actividade profissional*”, se dedicou uma ponderação, captada por via do questionamento sobre a *frequência da participação em actividades como sejam:*

- a distribuição do serviço
- a elaboração do orçamento nas rubricas que lhe podem dizer respeito
- a elaboração do plano de segurança das instalações
- a elaboração do plano de formação

A resposta a este conjunto de questões seria concretizado através da seguinte escala:

1-*nunca* 2-*raramente* 3-*algumas vezes* 4- *quase sempre* 5-*sempre*

A constituição de um índice global (por via da média aritmética) permitiria resumir a participação nas actividades indicadas, como fica visível na *Tabela XXXIII* e no *Gráfico XXI*.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
part_funç ão doc	27	1,00	3,00	1,3889	,54302
Valid N (listwise)	27				

Tabela XXXIII-Participação dos funcionários não docentes no planeamento da sua actividade profissional

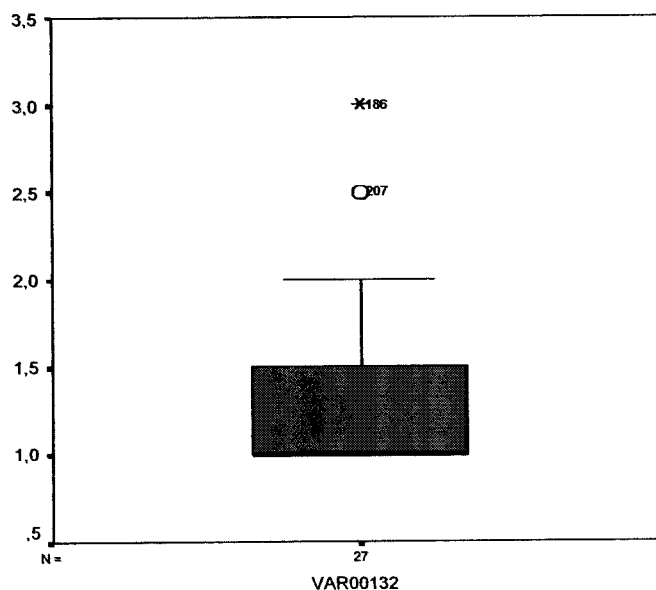


Gráfico XXI- Participação dos funcionários não docentes no planeamento da sua actividade profissional

Obtém-se assim uma média de respostas com sede no valor 1,3 , a permitir concluir um perfil participativo, no que às actividades referenciadas consigna, próximo do *nunca participei*. A observação do gráfico ilustra e amplia esta leitura, ao fazer constar uma estrutura de resposta em que:

- 50% dos respondentes escolhe a opção *nunca participei*;
- os restantes 50% não vão além do *raramente participei* (salvo as excepções de alguns *out liers*).

No indicador seguinte, propõe-se a observação da *participação dos alunos na actividade corrente da turma*, através da interrogação dos mesmos, sobre a frequência da sua participação no seguinte conjunto de actividades:

- Gestão dos programas e matérias estudados
- Avaliação das aprendizagens
- Resolução de problemas disciplinares
- Visitas de estudo
- Projectos a desenvolver na turma

Também desta feita, os cinco itens apontados seria resumidos num índice global, obtido por média aritmética, sobre a mesma escala do indicador anterior.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
part alunos	28	1,00	3,20	1,4214	,71043
Valid N (listwise)	28				

Tabela XXXIV- Participação dos alunos na actividade corrente da turma

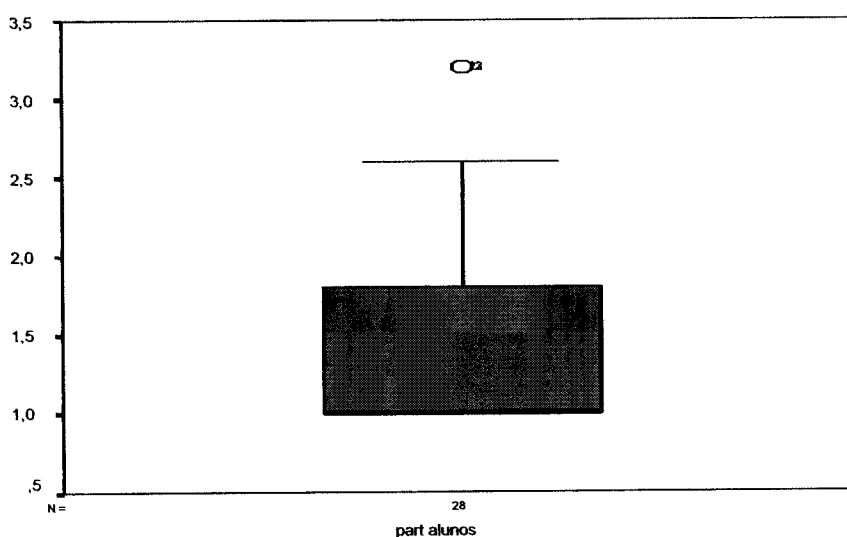


Gráfico XXII- Participação dos alunos na actividade corrente da turma

A tradução estatística da informação por esta via sumariada, aponta, também neste caso (conforme se pode confirmar na *Tabela XXXIV*), para uma média de 1,4 (significando uma posição média das respostas entre o *nunca participei* e o *raramente participei*). O *Gráfico XXII* sustenta 50% dos respondentes na posição 1 (*nunca participei*), enquanto os restantes não vão além da posição 2,5 (salvo um *out lier*), com uma significativa concentração de respostas entre o valor 1 e o 1,75.

No que respeita à *participação dos encarregados de educação em reuniões, por solicitação dos professores*, a mesma escala dos indicadores

anteriores, possibilitaria a resposta a um índice simples, que visava indagar a *frequência com que cada respondente vai à escola quando convocado pelos professores.*

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
part reu period ee	203	1,00	5,00	4,6207	,69579
Valid N (listwise)	203				

Tabela XXXV- Participação dos encarregados de educação, quando convocados pelos professores

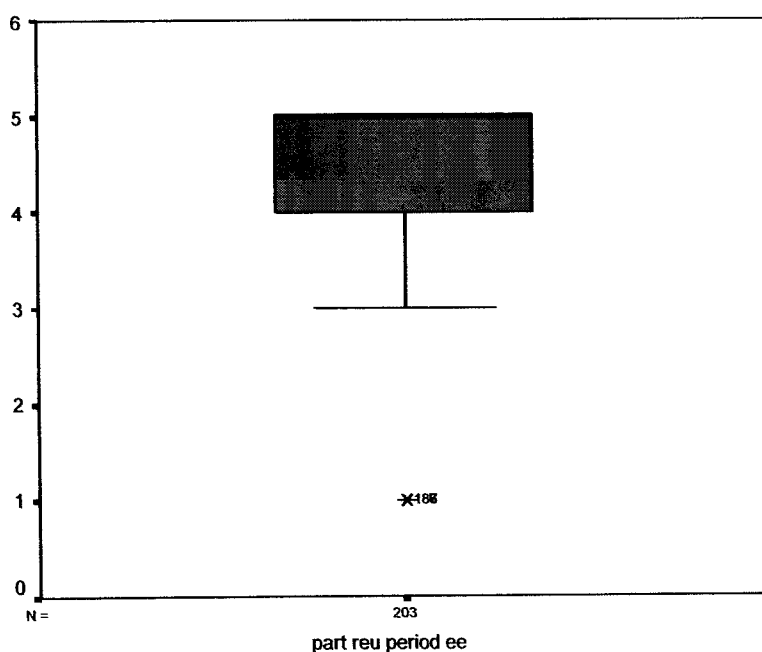


Gráfico XXIII- Participação dos encarregados de educação, quando convocados pelos professores

Desta feita, e relativamente a variáveis anteriores, constata-se uma inversão da tendência de resposta, que passa a ocupar a metade superior da escala, com 50% dos respondentes a optarem pelo item 5(*sempre*), enquanto os restantes 50% se situam acima do valor 3(*algumas vezes*), com visível concentração entre o 4 (*quase sempre*) e o 5(*sempre*), podendo desta forma justificar-se a leitura de uma tendencialmente elevada participação (dos encarregados de educação) em reuniões convocadas pelos professores.

Fica assim demonstrada uma atitude de *reserva* (atempadamente esclarecida como aquela que, *não deixando de fora a possibilidade de participar activa e convergentemente, também não evidencia empenho voluntarioso e sistemático nessa participação, ostentando a manutenção de uma posição de auscultação passiva, e de reserva para situações imperativas e/ou verdadeiramente mobilizadoras*), que o Veredicto da Realidade estipula como

“uma participação circunscrita a processos técnico-pedagógicos, no caso dos professores, com reduzidos índices de expressividade na gestão da actividade profissional (no caso dos funcionários não docentes) e da vida corrente da turma (no caso dos alunos), ou uma resposta estatisticamente significativa, ainda que atitudinalmente reservada(por parte dos encarregados de educação), ao apelo dos professores, configura uma atitude participativa reservada”

3.2.1.3.Componente: Participação activa divergente directa

A componente *participação activa divergente directa*, aplica-se aos encarregados de educação quando exibem atitudes reivindicativas, no decurso de situações marcadas pelo negativismo. A sua observação empírica, no caso, ocorre através de um indicador composto por média aritmética, em que se pede aos encarregados de educação que se posicionem numa escala de cinco itens²³⁵ sobre os motivos que os levam à escola, particularmente, traduzidos nas proposições:

- Vou à escola quando surgem problemas co o meu educando
- Vou à escola quando tenho reivindicações a apresentar

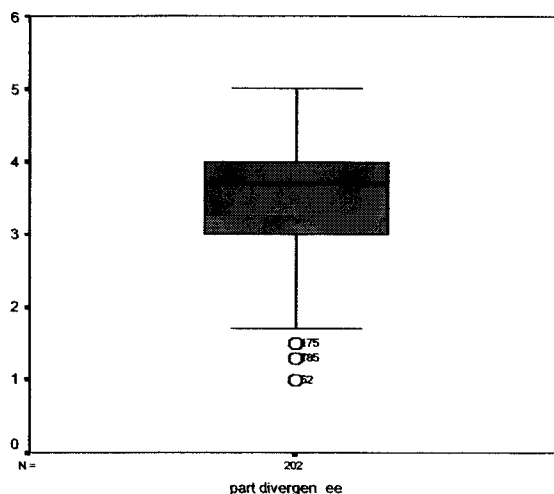
Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
part divergen_ee	202	1,00	5,00	3,5213	,92106
Valid N (listwise)	202				

Tabela XXXVI-Participação activa divergente directa

²³⁵ Cujo significado é :

- 1-nunca
- 2-raramente
- 3-algumas vezes
- 4-quase sempre
- 5-sempre



GráficoXXIV-Participação activa divergente directa

O gráfico permite observar uma concentração de respostas entre 3 (*algumas vezes*) e 4 (*quase sempre*), com 50% dos questionados próximo do 4, leitura validar por uma média de 3,5, possível de ser observada na *Tabela XXXVI*.

Também por esta via parece corroborar-se, no que á componente *participação activa directa* reporta, a posição assumida no Veredicto da Realidade, ao postular que

“...se evidencia uma participação reivindicativa e portanto *divergente*(potenciadora de conflito) e nestes casos *directa e activa*, por parte dos encarregados de educação...”

Recolhe-se assim, também por via empírica, a sustentção de uma dimensão *participativa fluída latente*, consubstanciada nos resultktados estatísticos diversos conseguidos em componentes como *Participação Formal Passiva*, *Participação Reservada* e *Participação Activa Divergente Directa*, patenteando desígnios participativos que se nos assemelham afastados de uma ideia de *participação Activa-Formal-Convergente*, quer pela fluidez de resultados apresentados, quer pela prevalência de uma atitude de passividade, de divergência ou de reserva.

3.3. Conceito de Democracia e Participação—conclusões

Similarmente aos conceitos anteriormente estudados, parecem neste caso, acolher os desenvolvimentos estatísticos evidenciados, a *presença de uma postura cosmética nas escolas estudadas*, pela coexistência concomitante de uma *perspectiva institucionalista*, e de um *veredicto da realidade* cujos resultados empíricos alcançados se revelam, também eles, paradoxais.

Esta antinomia discursiva, ganha consistência face a resultados cujo resumo se apresenta.

Numa **Perspectiva institucionalista**,

-referindo-se ao entendimento “do que deve ser a escola” e “do que é aquela escola em particular”, anunciam-se respectivamente, 86,8% e 80% de escolhas da opção “um organismo que se auto regula através da participação de todos os interessados no processo educativo”, comportando esta clara preferência, a assumpção de um tipo de *participação activa formal convergente*.

Em claro contraste com um **Veredicto da Realidade**, onde

-relativamente à participação na elaboração do Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades e Regulamento Interno, valores da ordem dos 75% das respostas, situados entre os itens *nunca* e *raramente*, deixam antever uma expressiva fracção de respondentes que, nas escolas em estudo, *nunca* ou *raramente* participa na elaboração dos documentos onde se configura a orientação política da escola;

-uma média de 1,2 pontos, numa escala de cinco itens, em que, ao valor 5 corresponde *sempre*, e ao valor 1 equivale *nunca*, permite a constatação de dominância de posições localizadas próximas do *nunca integrei listas oponentes aos vários órgãos*;

-se constata um volume de 85% de respondentes, que nunca desempenhou qualquer cargo ou função, sendo que, só cerca de 15% alguma vez desempenhou funções nos diversos órgãos previstos no organograma;

-se apura um tendencial desinteresse nas votações para os referidos órgãos, expresso nos 50% de público questionado que *nunca votou nos escrutínios*, enquanto os restantes 50% se distribuem desigualmente entre a opção “votei algumas vezes” e “raramente votei”, com notória aglomeração de respostas nesta última;

-se verifica uma tendencial concentração de poder no Conselho Executivo, que (numa escala de cinco itens, em que 5 corresponde a *“Tem Poder Total”*, e 1 equivale a *“Não tem Poder”*) recolhe uma média de 4,1 (*Muito Poder*), em contraposição aos 2,6 (*Nem Muito Nem Pouco Poder*), recolhidos pela Assembleia de Escola (o órgão político de representação da Comunidade Educativa);

-um valor médio das respostas de 1,7, (numa escala de cinco itens em que 5 significa *“concordo totalmente”*, e 1 quer dizer *“discordo totalmente”*) subscreve posições de discordância com as seguintes proposições

- *“neste agrupamento de escolas candidata-se frequentemente mais do que uma lista para a Assembleia de Escola”;*
- *“neste agrupamento de escolas candidata-se frequentemente mais do que uma lista para o Conselho Executivo”;*
- *“neste agrupamento de escolas o processo eleitoral para a Assembleia de Escola é muito participado”;*
- *“neste agrupamento de escolas o processo eleitoral para o Conselho Executivo é muito participado”;*
- *“neste agrupamento de escolas os diversos elementos da comunidade educativa participam com entusiasmo no processo eleitoral para a Assembleia de Escola”;*
- *“neste agrupamento de escolas os diversos elementos da comunidade educativa participam com entusiasmo no processo eleitoral para o Conselho Executivo”;*

-com base numa escala de cinco itens (em que 5 tem o significado de *“participei sempre”*, e 1 se refere a *“nunca participei”*), a participação dos professores ganha contornos de participação *técnico-didático-pedagógica*, por via de uma concentração de respostas à volta do 4 (*participei quase sempre*), por contraponto a uma mancha gráfica aglomerada em torno do 2 (*raramente participei*), quando nos referimos a modalidades participativas de cariz mais *voluntarístico e sócio interventivo*;

-se reconhece uma estrutura de resposta dos funcionários não docentes, em que 50% dos respondentes escolhe a opção *nunca participei* e os restantes 50% não vão além do *raramente participei*, referindo-se à gestão de actividades como:

- a distribuição do serviço
- a elaboração do orçamento nas rubricas que lhe podem dizer respeito
- a elaboração do plano de segurança das instalações
- a elaboração do plano de formação

-com sustentação na mesma escala, uma média de 1,4 pontos (significando uma posição média das respostas entre o *nunca participei* e o *raramente participei*), é a expressão estatística da participação dos alunos no exercício de

- Gestão dos programas e matérias estudados
- Avaliação das aprendizagens
- Resolução de problemas disciplinares

- Visitas de estudo
- Projectos a desenvolver na turma

-referindo-nos à *frequência com que cada pai/mãe/encarregado de educação vai à escola quando convocado pelos professores*, 50% dos respondentes optam pelo item 5 (*sempre*), enquanto os restantes 50% se situam acima do valor 3(*algumas vezes*), com visível concentração entre o 4 (*quase sempre*) e o 5(*sempre*), justificando-se a leitura de uma tendencialmente elevada participação em reuniões convocadas pelos professores;

-uma participação de cariz *reivindicativo e divergente* (quando surgem problemas com os educandos ou quando se entende haver reivindicações a apresentar) se faz notar, por via de uma concentração de respostas com 50% dos questionados próximo do 4 (ainda da mesma escala).

Afigura-se assim, existir na representação (prepassando o discurso) dos diversos sectores da dita *comunidade educativa*, uma *Participação Convergente, Activa e Voluntarística*, capaz de possibilitar a *auto regulação da escola, através da participação de todos os interessados no processo educativo*, enquanto se deixam expor modalidades participativas diversas (passivas, reservadas, divergentes) que, maioritariamente não parecem, de todo, fazer justiça àquela ideia de participação.

Conclusão

A indeclinável intenção de submeter a análise instituída no presente capítulo às lógicas do modelo de análise oportunamente concebido, conduz ao também ele, incontornável desígnio de comparar por aferição, os dois cenários hipotéticos (*a perspectiva institucionalista e o veredicto da realidade*), no sentido de, poder concluir da existência ou não de uma *perspectiva cosmética*.

Embora as conclusões adiantadas relativamente a cada conceito, vão efectivamente, escorando e evidenciando, do ponto de vista empírico (e no que ao objecto de estudo concerne), uma possível leitura cosmética da organização escola, tal impetração não dispensará todavia, procedimentos tendentes à ostentação de uma perspectiva mais abrangente e sistematizadora de todas as matérias e desenvolvimentos preconizados.

Pensa-se assim, através do quadro sistematizador que segue, conseguir uma panorâmica global, sobre os conceitos estudados que, de uma forma total, evidencie a *perspectiva cosmética* esperada, por contraste entre os cenários *institucionalista* e *da realidade*. Para tanto se retomam e se reorganizam, algumas das conclusões ostentadas em sede de conclusões parciais dos conceitos.

A perspectiva institucionalista na linguagem estatística	O Veredicto da Realidade na linguagem estatística
<p>-Referindo-se ao entendimento “<i>do que deve ser a escola</i>” e “<i>do que é aquela escola em particular</i>”, anunciam-se respectivamente, 86,8% e 80% de escolhas da opção “um organismo que se auto regula através da participação de todos os interessados no processo educativo”, comportando esta clara preferência, a assumpção de um tipo de participação activa formal convergente.</p>	<p>-uma média de 1,2 pontos, numa escala de cinco itens, em que, ao valor 5 corresponde <i>sempre</i>, e ao valor 1 equivale <i>nunca</i>, permite a constatação de dominância de posições localizadas próximas do <i>nunca integrei listas oponentes aos vários órgãos</i>;</p> <p>-um volume de 85% de respondentes, que nunca desempenhou qualquer cargo ou função, sendo que, só cerca de 15% alguma vez desempenhou funções nos diversos órgãos previstos no organograma;</p> <p>-um tendencial desinteresse nas votações para os referidos órgãos, expresso nos 50% de público questionado que <i>nunca votou nos escrutínios</i>, enquanto os restantes 50% se distribuem desigualmente entre a opção “<i>votei algumas vezes</i>” e “<i>raramente votei</i>”, com notória aglomeração de respostas nesta última categoria;</p> <p>-uma tendencial concentração de poder no Concelho Executivo, que (numa escala de cinco itens, em que 5 corresponde a “<i>Tem Poder Total</i>”, e 1 equivale a “<i>Não tem Poder</i>”) recolhe uma média de 4,1(<i>Muito Poder</i>), em contraposição aos 2,6 (<i>Nem Muito Nem Pouco Poder</i>), recolhidos pela Assembleia de Escola (o órgão político de representação da</p>

	<p>Comunidade Educativa);</p> <p>-um valor médio das respostas de 1,7, (numa escala de cinco itens em que 5 significa <i>“concordo totalmente”</i>, e 1 quer dizer <i>“discordo totalmente”</i>) subscreve posições de discordância com as seguintes proposições</p> <p>-<i>“neste agrupamento de escolas candidata-se frequentemente mais do que uma lista para a Assembleia de Escola”</i>;</p> <p>-<i>“neste agrupamento de escolas candidata-se frequentemente mais do que uma lista para o Conselho Executivo”</i>;</p> <p>-<i>“neste agrupamento de escolas o processo eleitoral para a Assembleia de Escola é muito participado”</i>;</p> <p>-<i>“neste agrupamento de escolas o processo eleitoral para o Conselho Executivo é muito participado”</i>;</p> <p>-<i>“neste agrupamento de escolas os diversos elementos da comunidade educativa participam com entusiasmo no processo eleitoral para a Assembleia de Escola”</i>;</p> <p>-<i>“neste agrupamento de escolas os diversos elementos da comunidade educativa participam com entusiasmo no processo eleitoral para o Conselho Executivo”</i>;</p> <p>-com base numa escala de cinco itens (em que 5 tem o significado de <i>“participei sempre”</i>, e 1 se refere a <i>“nunca participei”</i>), a participação dos professores ganha contornos de participação <i>técnico-didático-pedagógica</i>, por via de uma concentração de respostas à volta do 4 (<i>participei quase sempre</i>), por contraponto a uma mancha gráfica aglomerada em torno do 2 (<i>raramente participei</i>), quando nos referimos a modalidades participativas de cariz mais <i>voluntarístico e sócio interventivo</i>;</p> <p>-uma estrutura de resposta dos funcionários não docentes, em que 50% dos respondentes escolhe a opção <i>nunca participei</i> e os restantes</p>
--	---

	<p>50% não vão além do <i>raramente participei</i>, referindo-se à gestão de actividades como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -a distribuição do serviço -a elaboração do orçamento nas rubricas que lhe podem dizer respeito -a elaboração do plano de segurança das instalações -a elaboração do plano de formação <p>-com sustentação na mesma escala, uma média de 1,4 pontos (significando uma posição média das respostas entre o <i>nunca participei</i> e o <i>raramente participei</i>), é a expressão estatística da participação dos alunos no exercício de</p> <ul style="list-style-type: none"> -Gestão dos programas e matérias estudados -Avaliação das aprendizagens -Resolução de problemas disciplinares -Visitas de estudo -Projectos a desenvolver na turma <p>-uma participação de cariz <i>reivindicativo e divergente</i> (quando surgem problemas com os educandos ou quando se entende haver reivindicações a apresentar) se faz notar, por via de uma concentração de respostas com 50% dos questionados próximo do 4 (ainda da mesma escala).</p>
<p>-Uma média próxima dos 4 (sobre uma escala de 1 a 5, em que 4 significa "concordo") relativamente às proposições de o Projecto Educativo, o Plano Anual de Actividades e o Regulamento Interno, para além de serem documentos exigidos pela legislação em vigor, também terem uma influência efectiva na vida da escola ;</p> <p>-Uma visível concentração de respostas entre o 3,5 e o 4,5, (de uma escala de 5 itens- em que 4 significa "conheço" e 5 "conheço bem"-que intenta recolher o conhecimento manifesto dos documentos em questão), sendo que 50% das</p>	<p>-Valores da ordem dos 75% das respostas, situados entre os itens <i>nunca</i> e <i>raramente</i>, deixam antever uma expressiva fracção de respondentes que, nas escolas em estudo, <i>nunca</i> ou <i>raramente</i> participa na elaboração dos documentos onde se configura a orientação política da escola;</p> <p>-percentagens de <i>desconhecimento</i> dos ditos instrumentos de Formalização da Autonomia (Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividade) da ordem dos 77%.</p>

<p>mesmas se fixa acima do valor 4 .</p>	
<p>-Uma ideia de Comunidade Educativa alargada, da qual fazem parte, na representação de 52% dos respondentes “professores, alunos, funcionários não docentes, encarregados de educação e autarquias e outros interesses da região”;</p> <p>-Propensão para o acolhimento de uma ideia de <i>Existência de Objectivos Comuns e Sentimento de Comunidade</i>, com expressão estatística numa média de 4 pontos (que sustenta uma leitura de concordância com proposições como: os elementos que constituem a escola, têm algo que os une e os elementos que constituem a escola, sentem que têm algo que os une).</p> <p>-uma opção de 71% dos respondentes por modalidades de pertença, a que se contrapõem 19% das opções por vínculo de <i>beneficiário</i>;</p>	<p>-um tendencial desconhecimento das entidades que colaboram com a escola, manifesto nos 79% de respondentes <i>que desconhece ou apenas consegue enunciar as autarquias como entidades colaborantes</i>;</p> <p>-formas prevalentes de relacionamento com o meio, concretizadas nas tradicionais <i>reuniões com encarregados de educação</i> e nas costumeiras <i>visitas de estudo</i>, com expressão nos 75% de respondentes cujas respostas se situam entre os valores 4 e 5 de uma escala de 5 itens (em que 4 significa <i>Muitas vezes</i> e 5 quer dizer <i>Sempre</i>) aplicada à frequência com que ocorrem os eventos acima referenciados. Valores que, numa perspectiva comparativa se avolumam, face aos 50% das respostas entre os valores 2,5 e 3,5 da mesma escala (<i>nem muitas nem poucas vezes</i>) referentes a <i>outras formas de relacionamento com o meio</i>;</p> <p>-uma visível não participação na concepção dos instrumentos possibilitadores da formalização de um <i>projecto comum</i>, com tradução em valores da ordem dos 75% das respostas, localizadas entre os itens <i>nunca e raramente (...participei na concepção do Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades)</i> .</p>

<p>-uma intenção de continuar na escola, da ordem dos 89%, enquanto apenas 11% manifestam propósitos de abandono.</p>	
--	--

Quadro XXXV-Síntese dos resultados estatísticos obtidos

conclusão

CONCLUSÃO

A sensação de não correspondência entre as matérias constantes no Dec. Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio e a vida de uma determinada escola, deu o mote para o avolumar de curiosidades primordiais, capitais para a génese de um processo investigativo que, desde cedo, modestamente se assumiu como um *estudo exploratório*, com aspirações a não mais objectivos, do que aqueles que a lógica dos desenvolvimentos investigativos, construídos passo a passo, fosse revelando.

Uma primeira tentativa de ultrapassar imprecisas inquietações, remete para procedimentos exploratórios, traduzidos num *banho intencional de realidade*, concretizando o que se considerou uma primeira etapa metodológica da investigação, cujo objectivo não mais era do que recolher “**pistas**” que possibilitassem, *ab initium*, construir a partir daquela realidade, o estudo que interessava desenvolver. Tal desiderato encontraria materialização, numa atenção informal, que deu privilégio ao discurso dos diversos actores que se movimentam no ambiente escolar .

Com a consciência de que *a nossa atenção é selectiva e valoriza aquilo que corresponde ao nosso interesse*, podem-se categorizar as **pistas que esta observação participante foi anunciando**, nos seguintes tópicos.

- **Comunidade Educativa**
- **Listas**
- **Eleições**
- **Participação**
- **Projecto Educativo**
- **Regulamento Interno**
- **Plano Anual de Actividades**
- **Autonomia**
- **Descentralização**

A concretização de uma segunda etapa metodológica, conducente à procura de ratificação, das ideias genéricas por esta via sugeridas, no texto do normativo cuja operacionalização dava azo às inquietações presentes (o Dec. Lei

nº 115-A/98 de 4 de Maio), determina a sua **confirmação**, permitindo o **estabelecimento de uma ponte entre um quadro impressionista (recolhido de forma empírica e não testada, a partir de uma determinada realidade, mais especificamente das representações dos seus actores), e as matérias constantes no diploma** (cuja recategorização conduz às classes: *Autonomia, Formalização da Autonomia, Comunidade Educativa e Democracia e Participação*).

A existirem tais ilações, mais se colocava, nesta fase, a inquietação de não correspondência, inicialmente preconizada....pois se era possível fazer corresponder um determinado discurso localizado no senso comum dos actores educativos, aos conteúdos de um normativo sobre o qual havia suspeita de falaz concretização, onde é que o ciclo se quebrava?

Uma nova etapa exploratória(a terceira) se inicia, desta feita com o objectivo de obter percepção, no Projecto Educativo (o documento que permite formalizar a autonomia²³⁶), das escolas do estudo²³⁷, da forma como são retomadas...se são ou não retomadas...as grandes ideias que entretanto já evidenciavam substancial requerimento, na estruturação de quadros teóricos emergentes, (classificadas em parágrafo anterior).

A sua constatação em ambos os Projectos Educativos, e a leitura confirmatória obtida nas etapas metodológicas até aqui preconizadas²³⁸, mais não faz do que (por avolumar de inexplicações) dilatar o apelo, em termos de exigência de clarificação da *impressão de não correspondência entre as orientações do normativo em questão e o quotidiano da escola*.

A procura de um necessário envolvimento teórico, cuja necessidade se ia entretanto avolumando, por indispensabilidade de construção de conceitos, levaria à procura (em plena concretização da quarta das etapas metodológicas

²³⁶ E que, na própria paisagem impressionista recolhida dos actores educativos, era tido como documento de acrescida importância;

²³⁷ Por não coincidência total entre o perfil da escola que inicialmente se havia constituído móbil das nossas inquietações (nomeadamente no que refere à constituição da Comunidade Educativa que a análise do Dec lei nº 115-A/98 nos houvera revelado), decidiu-se, a partir desta etapa, e com os especiais cuidados oportunamente esclarecidos, juntar ao objecto de estudo uma segunda escola.

²³⁸ Confirmava-se a existência, em sede de discurso corrente dos diversos actores educativos, de uma linguagem adstrita às grandes ideias preconizadas pelo Dec. Lei nº115-A/98, confirmadas por sua vez, também nos projectos educativos das escolas do estudo.

preconizadas) de clarificações, em teorias diversas de explicação da escola, consubstanciada num duplo eixo, cuja fórmula, atempadamente colocada, esclarece:

-obter esclarecimento, validação e confirmação/infirmação teórica, para a (por enquanto) suspeita de se poder estar em presença de uma dúplice postura em que, por um lado se posicionaria a ostentação (por parte das escolas em questão) de uma determinada ideia de organização oficialmente difundida, e por outro lado, uma realidade não coincidente com os desígnios ostentados;

-esclarecer os conceitos de Autonomia, e Formalização Local da Autonomia Comunidade Educativa e Democracia e Participação, intentando, para além da busca dos seus sentidos, concumitaneamente, perceber a sua aplicabilidade e pertinência em contexto escolar.

O reencontro teórico com alguma diversidade de explicações da escola, faz ressaltar **duas orientações teóricas que se viriam a evidenciar determinantes para a explicação da dúplice postura**, pressentida no contexto escolar:

-a teoria díptica de Licínio Lima (1998) em que se possibilitava o entendimento da escola na dupla vertente das *orientações para a acção organizacional* e da *acção organizacional* propriamente dita (na primeira se instalaria o discurso oficialmente veiculado, e na segunda ganhariam evidência posturas nem sempre coincidentes com as orientações preconizadas, por possibilidade organizacionalmente angariada, de *infidelidades diversas*);

-as correntes institucionalistas, postulando a leitura de que, *aquilo que socialmente é considerado modelar*, prepassa punjantemente (no que à escola respeita, potenciado por especificidades diversas) as várias dimensões da *orientação para acção organizacional*, instalando-se não só na estrutura normativa de pendor central, como nos documentos localmente produzidos, bem assim no próprio discurso corrente dos actores organizacionais. Tal se considera o caso das ideias de *Autonomia, Projecto Educativo, Comunidade Educativa e Democracia e Participação*.

Começa assim a tomar forma, uma postura e uma explicação que ganha dimensões metafóricas pelo recurso à imagem da *cosmética*, tomando por

empréstimo, do mundo da estética corporal, *a arte de manutenção de um determinado aspecto exterior, ou de melhoramento desse mesmo aspecto, quase sempre com efeito de ocultação de imperfeições, ou de correcção dessas mesmas imperfeições, de forma artificial, ganhando pontos a aposta na apresentação da imagem de uma realidade que foi artificialmente transformada (nuns casos), ou artificiosamente ocultada (noutros casos), e de negação (mais ou menos consciente) dessa realidade, normalmente associada à ostentação de uma imagem que se considera melhorada.*

Por conseguinte, **sendo possível e teoricamente justificável a existência de uma leitura cosmética, no seio da qual a escola, que no seu plano de orientação para a acção organizacional, seria colonizada por uma série de instituições (veiculadas pelo próprio normativo centralista, que sustenta o modelo de administração e gestão e, consequentemente, uma determinada ideia de escola), determinando-se assim a passagem destas instituições para os documentos locais e (tanto quanto uma primeira abordagem indiciava) para a representação organizacional dos próprios actores educativos, interessava agora penetrar o próprio coração conceptual das ideias em causa, no sentido de esclarecer, para além da sua presença retórica, a sua pressentida ausência real, no campo da acção organizacional.**

A construção do edifício conceptualizante, que se segue, revela **desajustes entre o modelo organizacional proposto pelo normativo em análise e as características da organização em estudo**, traduzidas, em certos aspectos, na inaplicabilidade do próprio modelo, angariando-se assim, mais *achas para a fogueira* do afastamento entre o *plano das orientações para a acção* e o *plano da acção* propriamente dita, e para a concomitante acentuação de necessidades de alardeamento e ostentação.

Com efeito, com a devida vénia académica a Formosinho (1987), descobre-se **uma ideia de Autonomia Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único, uma autonomia modelar (com prescrições gestionárias precisas), seguindo os ditames de um modelo único**²³⁹ **que apenas abre a**

²³⁹ Discordando do Dec-lei nº 115-A/98 que afasta “...uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e...[adapta]...uma lógica de matriz...”(preâmbulo), defende-se que o diploma, propõe uma solução única,

possibilidade, laborando o equívoco de entender que criou a capacidade generalizada da sua própria consecução.

Parece justificar-se a perspectiva de que, o afastamento e a tendencial ruptura (relacionados quer com *aplicabilidade* deste modelo, quer com *aspectos volitivos* em ordem à sua concretização) entre uma *autonomia modelar* (de modelo único) e uma realidade diversa e ambígua, é de tal ordem, que contribui para a potenciação de uma outra espécie de autonomia, de características sociológicas, inscrita e conquistada *no jogo interactivo consubstanciado entre a natureza produtiva do ser humano e os constrangimentos sobre ela pendentes*, autonomia esta, onde se exara uma produção comportamental e atitudinal, que vai passando ao lado da imagem num outro parâmetro criada, fazendo dela não mais do que uma *imagem cosmética*.

Acresce salientar que, os efeitos cosméticos desta autonomia modelar, assentam em boa parte, segundo o constructo evidenciado, quer no instrumento da sua formalização (o Projecto Educativo), quer naquilo que se teve por bem considerar os seus princípios funcionais (a Comunidade Educativa e a ideia de Democracia e Participação prosseguida).

Assim, descobre-se²⁴⁰ um Projecto Educativo, também ele versão modelar, em que a própria configuração do documento²⁴¹, *pressupondo numa*

quer no aspecto formal da organização (os órgãos propostos são os mesmos para qualquer unidade organizativa, independentemente das suas especificidades: Direcção Executiva, Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo, Estruturas de Orientação Educativa) quer nos princípios que os regem (os princípios são gerais: Democraticidade e Participação de todos os intervenientes no processo educativo, Primado dos Critérios de Natureza Pedagógica sobre os de Natureza Administrativa, Representatividade dos órgãos de Direcção e Gestão garantida pela eleição democrática dos seus elementos, Responsabilidade do estado e dos diversos intervenientes e Transparência dos actos de Administração e Gestão), quer ainda nos seus princípios funcionais (os princípios de funcionamento são aplicados uniformemente a todas as situações: a autonomia é construída a partir da Comunidade, a autonomia é reconhecida no quadro de um Projecto Educativo, o direito de Participação dos pais concretiza-se em acções de colaboração, o Projecto Educativo é um documento com um horizonte temporal de três anos...).

²⁴⁰ Assente numa tradição de planeamento e de definição de políticas e orientações educativas que persistindo, no nosso país, como uma prerrogativa dos serviços centrais do ministério da educação, dá o seu empurrãozinho para uma certa "inépcia culturalmente instalada" de concretização de autonomias organizacionais e ainda na pouca vontade do poder central (pesem embora os discursos em sentido contrário) de ceder a enorme fatia de poder sob a escola que, em Portugal, tradicionalmente detém, consubstanciada na existência de um forte aparato regulamentar de pendor centralista, que não dá azo a que o próprio Projecto Educativo desbrave e conquiste caminhos de auto regulação ;

primeira fase da sua construção, um certo grau de generalidade, abre caminho à instalação de um conjunto de 'institucionalismos', (no lugar que deveria caber à consagração de uma identidade própria de cada escola), e na sua tradução operacional, se constata²⁴² uma mera colecção, mais ou menos organizada, de procedimentos metodologicamente correctos em ordem ao desenvolvimento de competências disciplinares uniforme e centralmente decididas.

Também os princípios funcionais da autonomia modelar (Comunidade Educativa e Democracia e Participação) se viriam a revelar falácias em que assenta a autonomia preceituada.

Com efeito, conferindo ênfase à ideia de que a uma comunidade se pertence por opção e não por mera determinação contingencial, e consequentemente, mais do que ter algo em comum, o que está em causa é sentir algo em comum, se conclui que a escola portuguesa, reúne condições que tendencialmente a afastam de tal desiderato.

Na linha da frente da justificação de tais entendimentos alinham-se:

-factores desfavoráveis à coesão grupal (heterogeneidade, desacordo quanto aos objectivos do grupo, má comunicação, predominância de um ou vários membros);

-o elevado número de envolvidos, (que entendimentos teóricos mobilizados apontam como um factor mais favorável ao surgimento de grupos sectoriais e eventualmente da competição intra-grupos, do que ao surgimento de uma comunidade);

-a impermanência, decorrente da conhecida mobilidade docente ;

-o afastamento físico que ocorre, a maior parte do tempo, em relação a alguns dos ditos elementos da comunidade escolar (encarregados de educação e professores, por exemplo) e que será potenciador, na perspectiva construída, de escassez de interacções (factor pouco abonatório da coesão e do envolvimento emocional);

-o elevado turn over (principalmente por parte dos professores) decorrente de um sistema de colocações pouco respeitador das "opções de vida" destes profissionais,

²⁴¹ Adstrita nos desenvolvimentos conseguidos, a uma perspectiva de Gestão Estratégica em que existe uma visão da Organização como um *Sistema Aberto*, uma Orientação Temporal que coloca como horizontes o *Futuro* e o *Longo Prazo*, uma ligação entre os processos estratégicos e operacionais, uma cultura que promove a capacidade da organização fazer escolhas e a liderança, em que as equipas executivas de topo são as primeiras responsáveis pela implementação;

²⁴² A análise aos próprios Projectos Educativos das escolas em estudo assim o confirma;

O próprio desenho de Democracia sugerido, inspirado em boa parte nas propostas de Formosinho(1989) de *democracia representativa centralizada*²⁴³ e de *democracia participativa descentralizada*²⁴⁴, não deixa de pecar por paradoxalismo, visto que, *enquanto aposta na defesa retórica da participação de todos, afasta-se da diversidade, através do estabelecimento de uma entidade englobante (a Comunidade Educativa) que faz a apologia de conceitos rousseauianos como o bem comum, ou a vontade generalizada de convergentemente participar, prevendo apesar disso (não vá o diabo tecê-las), o controle eficientista daquela, também por meios estruturais e técnico-gestionários (uma democracia domesticada e adequadamente apresentada), com especial ênfase na representatividade.*

Perspectiva-se deste modo uma Democracia traduzida na representatividade e no empenho voluntarístico e colaborativo, que retoma algumas das modalidades participativas propostas por Lima(1998), como sejam a participação *indirecta, formal, activa e convergente*. Na perspectiva construída, tais modalidades participativas não são aplicáveis a *uma organização de recrutamento forçado, com prescrições legislativas abundantes e minuciosas, que inclui lógicas oriundas de vários universos de referência, debilmente articulada e marcada pela vulnerabilidade face às exigências dos contextos legal, familiar e social a que se vem juntar ambiguidades e indefinições aportadas pelo próprio Dec. Lei nº 115-A/98, antes se acreditando numa participação fluída latente desigualmente distribuída por modalidades participativas reservadas, divergentes-directas, ou formais-passivas, sem que este percebido elenco dispense a permanente abertura a novas montagens participativas.*

Avulta desta forma a consideração, revelada pela conceptualização edificada, de uma escola cuja postura cosmética resulta, em boa parte, induzida

²⁴³ Menorizante da ideia de *participação* por esta se esgotar na escolha dos representantes centrais e numa auto-legitimação que é exclusiva do escrutínio;

²⁴⁴ *Cujo conceito, na perspectiva construída, não faz justiça à designação que ostenta, porquanto estabelece uma miríade de instâncias representativas que (embora alargando e angariando mecanismos tendentes a aproximar o Estado dos cidadãos, e consignando para além da eleição de representantes, o mecanismo da concertação social, como expressão do direito a ser ouvido e consultado) não deixa, do ponto de vista subscrito, de eleger como preponderante a figura da representação (embora uma representação melhorada), parecendo recolocar elementos eficientistas e de controle da diversidade*

por desajustes entre os conceitos que o diploma em questão propõe e a realidade em que se destinam assentar.

À componente empírica do estudo (uma parte já consubstanciada em sede de análise efectuada aos projectos educativos das escolas estudadas), compete também uma importante palavra, colhida na *confrontação do quadro teórico edificado com a realidade estudada* (sendo, inevitável e assumidamente, apenas a esta que se referem as conclusões procedentes²⁴⁵).

Parece também por esta via, resultar visível um *posicionamento cosmético*, por confirmação estatística da tendencial e paradoxal coexistência de ambos os cenários, preconizados em sede de modelo de análise (a *Perspectiva Institucionalista* e o *Veredicto da Realidade*).

É possível, de facto, tomar o pulso a uma incoerência discursiva, redundante em posicionamentos tendencialmente paradoxais, como os que se sintetizam a seguir.

A existência de

-persuasiva percentagem daqueles que, ao definir a escola, tomam a opção de *“um organismo que se auto regula através da participação de todos os interessados no processo educativo”*,

enquanto que se deixam evidenciar posições como

-a expressiva magnitude daqueles que *nunca integraram listas oponentes aos vários órgãos, que nunca desempenharam qualquer cargo ou função, que nunca ou raramente votaram nos escrutínios*;

-um substantivo anúncio de *lista única* e de *fraco entusiasmo participativo*, a par de uma *tendencial concentração de poder no Concelho Executivo, com comparativa menorização da Assembleia de Escola* (o órgão representativo da comunidade educativa);

-uma tendencial *participação sócio técnica dos professores*, concomitante com eloquentes manifestações de *rara participação em actividades directamente relacionadas com a gestão da actividade profissional, por parte dos funcionários não docentes*, ou ainda, por parte dos alunos, na gestão da vida da turma (por exemplo em actividades de planeamento, avaliação ou concepção de projectos);

²⁴⁵ Pela configuração do estudo empírico (oportunamente explicitada), que sendo assumido como um *estudo de caso*, não permitirá mais abrangência nas suas conclusões, do que as próprias escolas onde o estudo foi realizado.

-por parte dos encarregados de educação, uma participação de cariz *reivindicativo e divergente* (quando surgem problemas com os educandos) ou de *cariz reservado e/ou passivo* quando são chamados pelos professores.

Enquanto se anuncia

-uma significativa consideração da existência de *"uma comunidade educativa alargada"*;

-um substantivo volume de *intenção de ficar na escola*, a par de expressivas opções por *modalidades de pertença* e para o *acolhimento de uma ideia de existência de objectivos comuns e de sentimento comunitário*;

em simultâneo fazem-se notar posições díspares como

-um tendencial *desconhecimento das entidades que colaboram com a escola*;

-formas prevalecentes de relacionamento com o meio, concretizadas nas tradicionais *reuniões com encarregados de educação* e nas costumeiras *visitas de estudo*;

Ao mesmo tempo que se patenteia

-uma indicativa dimensão dos que consideram o *Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades* documentos com *efectiva importância na vida da escola*, a par de um *manifesto conhecimento dos mesmos*;

deixa-se que se evidenciem

-expressiva fracção de respondentes que, nas escolas em estudo, *nunca ou raramente participa na elaboração dos documentos onde se configura a orientação política da escola*;

-significativas percentagens de *desconhecimento* daqueles documentos.

O contraste por esta via possibilitado, expõe, do nosso ponto de vista, a paradoxal paisagem criada, que inclui **uma ideia de escola como entidade abrangente e com expressivos níveis de empenho e participação colectiva convergente, de sentimento comunitário e de plena assumpção de uma**

determinada fórmula autonómica (contendo, por exemplo, a importância e papel de relevo dos instrumentos de consecução da autonomia), capacitante de desejadas emancipações, enquanto se descerram cenários e dinâmicas de não aproveitamento de oportunidades de participação formal (patentes na não integração de listas, no ténue desempenho de funções e papéis organizacionalmente admitidos, na impalpável votação nos escrutínios, frequentemente de lista única), de participações *quanto baste* (maioritariamente circunscritas a processos *técnicos, reivindicativos, ou passivos*), de desconhecimento de instrumentos que se alegam importantes, bem assim das entidades que dão o seu contributo para a génese de um ente de características colectivas e comunais (que retoricamente se dá como adquirido), de manobras dilatórias da instalação democrática, por reconcentração do poder formal.

Uma *escola cosmética* que, para o bem ou para o mal, continua inexoravelmente a sua lenta marcha, num inteligível alheamento da figura que ela própria compõe.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A., (1999), *“Metodologia para a celebração dos contratos de autonomia”* in Afonso, A. *et al*, **Que fazer com os contratos de autonomia**, colecção cadernos pedagógicos, nº 44, Porto, Asa Editores II, pp.13-26
- Almeida, A., (s/d), **Uma relação muito delicada:escola e comunidade**, Educação Popular-nº6, UNESA
- Almeida da Cunha, A., (1999), *“Autonomia, participação dos pais/encarregados de educação e projecto educativo”* in **Contexto educativo**, Revista Digital de Educación y Nuevas tecnologías, número 2, Diciembre de 1999, <http://www.contexto-educativo.com.ar/1999/12/nota-4.htm>
- Alves, J., (1998), *“Regulamento interno:texto e pretexto para outras práticas organizacionais”* in Diogo, F., **Regulamento interno e construção da autonomia das escolas**, colecção cadernos pedagógicos, nº 37, Porto, Asa Editores II, pp.24-30
- Alves, J., (1999), *“Autonomia, participação e liderança”* in Carvalho, A., (ed.), **Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança**, colecção cadernos pedagógicos, nº 43, Porto, Asa Editores II, pp.15-32
- Alves, M., (s/d), *“O conflito”* in Alves, M. e Borges, P., **Os conflitos nas organizações**, caderno 2, III módulo, Porto, ISET, pp.5-33
- Alves-Pinto, M., (1995), **Sociologia da escola**, Amadora, MacGraw-Hill
- Arblaster, A.,(1988), **A democracia**, Lisboa, Editorial Estampa
- Barroso, J., (1996a), *“ O Estudo da Autonomia da Escola: da Autonomia Decretada à Autonomia Construída”* in Barroso, J., (ed.), **O Estudo da escola**, Porto, Porto Editora, pp.167-189

Barroso, J., (1996b), **Autonomia e gestão das escolas**, Lisboa, Ministério da Educação

Barroso, J., (2001), *“O século da escola: do mito da reforma à reforma do mito”* in Ambrósio, T. et all, **O século da escola, entre a utopia e a burocracia**, Porto, Asa editores II, ps. 63-90

Barroso, J., (2002), *“A investigação sobre a escola : contributos da administração educacional”* in **Investigar em educação**, revista da sociedade portuguesa de ciências da educação, Julho 2002, volume 1, nº1, SPCE, pp.277-329

Bell, J., (1997), **Como realizar um projecto de investigação**, Lisboa, Gradiva

Borges, P., (1994), **O conflito nas organizações e sua resolução, uma análise de conflito como factor de mudança nas organizações**, Caderno nº2 - III Módulo , I.S.E.T.

Canário, R., (1996), *“Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas”* in Barroso, J. (ed.), **O estudo da escola**, Porto, Porto Editora, pp.145-165

Carvalho, A., *et all* (1993), **A construção do projecto de escola**, Porto, Porto Editora

Carvalho, A. *et all* (1999), *“A difícil autonomia”*, in Carvalho, A. *et all*, **Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança**, colecção cadernos pedagógicos, nº 43, Porto, Asa Editores II, pp.7-14

Carvalho, A. e Afonso, M., (1993), *“Projecto de escola-para um esclarecimento dos conceitos e das práticas”* in Carvalho, A.(ed), **A construção do projecto de escola**, Porto, Porto editora, ps.9-47

- Chiavenato, I., (1983), **Introdução à teoria geral da administração**, S..Paulo, McGraw-Hill
- Círculo de Leitores (1985), **Lexicoteca, moderna enciclopédia universal**, tomo II, volume 2
- Clímaco, M.,(ed.), (1998), **Observatório da qualidade da escola**, PEPT 2000, Biblioteca de Apoio à Reforma do Sistema Educativo
- Comissão De Reforma Do Sistema Educativo(1988), **Documentos preparatórios II**, Lisboa, Gabinete de estudos e Planeamento do Ministério da Educação
- Conley, D., Dunlap, D., e Goldman, P., (1999), *“Poder facilitador e soluções não estandardizadas para a reestruturação da escola”* in Sarmento, M.,(ed.), **Autonomia da escola-políticas e práticas**, Porto, Edições ASA, pp.229-256
- Correia, J., (1999), *“As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos”* in **Revista portuguesa de educação**, 12(1), IEP, Universidade do Minho, 81-110
- Costa, J., (1991), **Gestão escolar-participação, autonomia, projecto educativo**, colecção Educação Hoje, Lisboa, Texto editora
- Costa, L., (2001), **As Comunidades virtuais e um paralelo com as comunidades na modernidade e as comunidades na tradição**, trabalho final da disciplina de Comunicação e Sociabilidade, na graduação Facom
- Delgado, M., (1994), **Organización escolar, la construcción de la escuela como ecosistema**, Madrid, Ediciones Pedagógicas

- Derouet, J.-L.,(1996) , “*O Funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França :um objecto científico em redefinição*”, in Barroso, J. (ed.), **O Estudo da escola**, Porto, Porto Editora, 61-72
- Dias, J., (1993), “*Filosofia da Educação, pressupostos, funções, método, estatuto*”, in **Filosofia e educação-revista portuguesa de filosofia**, Tomo XLIX, Janeiro-Junho, Fascs.1-2, 4-28
- Diogo, F., (ed), (1998), **Regulamento interno e construção da autonomia das escolas**, colecção cadernos pedagógicos, nº 37, Porto, Asa Editores II
- Dutercq, Y., (2000), “*Será a escola o futuro do sistema educativo?Uma análise política do funcionamento dos estabelecimentos de ensino*”, in Sarmiento, M., (ed.), **Autonomia da escola-políticas e práticas**, Porto, Edições ASA, pp.191-228
- Escudero, J., e González, M., (1994), **Professores y escuela, hacia una reconversión de los centros y la función docente?**, Madrid, Ediciones Pedagógicas
- Espada, J.,(2002), **Ensaio sobre a liberdade**, Cascais, Principia
- Estevão, C., (s/d), **Gestão estratégica nas escolas**, colecção Cadernos de organização e gestão escolar, Lisboa, IIE
- Estevão, C., (2001a), **Justiça e educação-a justiça plural e a igualdade complexa na escola**, colecção Questões da Nossa Época, vol. 86, S.Paulo, Cortez, Editora
- Estevão, C., (2001b), **Redescobrir a escola privada portuguesa como organização**, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação, Universidade do Minho

Estevão, C., (2002), **Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional-dilemas e desafios**, colecção cadernos do CRIAP, 32, Porto, ASA Editores II

Formosinho, J., (1987), **O insucesso escolar em questão**, Braga, Universidade do Minho

Formosinho, J., (1989), **A direcção das escolas portuguesas – da democracia representativa centralizada à democracia participativa descentralizada**, Comunicação apresentada ao congresso “ A educação, o socialismo democrático e a Europa”, Lisboa, Partido Socialista Português

Formosinho, J., (1991), “*Prefácio do livro Gestão escolar-participação, autonomia, projecto educativo*” in Costa, J., **Gestão escolar-participação, autonomia, projecto educativo**, colecção Educação Hoje, Lisboa, Texto editora, pp.4-5

Formosinho, J., (1992), “*De serviço de estado a comunidade educativa:uma nova concepção para a escola portuguesa*” in ISET, **Cadernos de administração escolar - textos de apoio, nº1 , I módulo**, Porto, ISET, pp. 25-40

Formosinho, J., *et all*, (1988), “*Organização e gestão das escolas dos ensinos básico e secundário*” in Comissão De Reforma Do Sistema Educativo, **Documentos preparatórios II**, Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, pp.171-236

Friedberg, E.,(1995), **O poder e a regra**(trad.), Lisboa, Instituto Piaget

Freitas do Amaral, D., (1988), **Curso de direito administrativo**, Vol. I, Coimbra, Livraria Almedina

- Fromm, E. (1993), **O medo à liberdade**, Rio de Janeiro, Guanabara Koogan
- Ghiglione, R. e Matalon, B.,(1985), **O inquérito-teoria e prática**, Oeiras, Celta Editora
- González, M., (1987) , “*La escuela como organización: algunas imágenes metafóricas*” in **Anales de pedagogia**, nº5, pp.27-44
- Green, A., (2000), “*Êxito educativo em sistemas centralizados e descentralizados*”, Sarmiento, M., (ed.), **Autonomia da escola-políticas e práticas**, Porto, Edições ASA, pp.67-122
- Gruère, J.-P., (s/d), “*Os Grupos e a sua Dinâmica*” in Aubert, N. et all , **Management**, Porto, Rés, pp.375-437
- Guia Prático de Cidadania, (2002), **A Sadia convivência entre o público e o privado**, disponível em <http://www.dhnet.org.br/sos/cartilha/gcidadan.htm>
- Jacques, J. (1994), “*Les Groupes*” in Coté *et all*, **La dimension humaine des organizations**, Québec, Gaetain Morin, pp.191-211
- Júnior, G., Nascimento, D., Sousa, M., (s/d), **De administrador a gestor do conhecimento: a comunidade de prática desenvolvendo o profissional, a organização, a comunidade**
- Kastersztejn, J., (1991), “*Les stratégies identitaires des acteurs sociaux :approche dynamique des finalités*” in Camilleri, C. *et all*, **Stratégies identitaires**, Paris ,Puf, pp.27-42
- Laderrière, P., (1996), “*A investigação sobre a escola:perspectiva comparada*” in Barroso, J., **O estudo da escola**, Porto, Porto Editora, pp.41-60

Lima, L.,(s/d), **Construindo modelos de gestão escolar**, Cadernos de organização e gestão curricular, IIE

Lima, L., (1991), *“Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar”* in Ambrósio, T., e Guerra, I.,(eds.) **Inovação**, vol.4, nº 2-3, Lisboa, IIE, pp.141-153

Lima, L., (1994), *“Modernização, racionalização e optimização, perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação”* in **Caderno de ciências sociais**, nº 14, Braga, IE, Universidade do Minho, pp.115-134

Lima, L., (1998) , **A escola como organização e a participação na organização escolar**, 2ªedição, Braga, Instituto de Educação e Psicologia-Centro de Estudos em Educação e Psicologia-Universidade do Minho

Lima, L., (2002), *“Modernização, racionalização e optimização:perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação”* in Lima, L., e Afonso, A., **Reformas da educação pública, democratização, modernização, neoliberalismo**, Edições Afrontamento, pp.18-32

Lima, L., (2003 a), *“O grau zero da autonomia contratualizada”* in **Jornal a página da educação**, nº123, ano 12, disponível em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=26457>, p. 21

Lima, L., (2003 b), *“A reorganização do centro para a recentralização (I)”* in **Jornal a página da educação**, nº127, ano 12, disponível em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2686>, p. 21

Lima, L., (2004), *“A reorganização do centro para a recentralização(III)”* in **Jornal a página da educação**, nº135, ano 13, disponível em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?>, p.21

- Lima, L., e Afonso, A.,(2002), **Reformas da educação pública, democratização, modernização, neoliberalismo**, Lisboa, Edições Afrontamento
- Macedo, B., (1991), *“Projecto educativo de escola - do porquê construí-lo à génese da construção*, in Ambrósio, T. e Guerra, I., (eds.), **Inovação**, volume 4, nº 2 e 3, Lisboa, IIE, pp.127-139
- Maisonneuve, J., (1967), **A dinâmica dos grupos**, Lisboa, Edição Livros do Brasil
- Martins, G., (1998), **Educação ou barbárie**, Lisboa, Gradiva
- Martin, R.,(s/d), *“A sociologia do poder:problemas de definição”*, in Teixeira, M.,(ed.). **Poder nas organizações**, textos de apoio, caderno nº1, II módulo, Administração Escolar, Porto, ISET, pp.3-16
- Melo, L.,(s/d), *“O poder e as estratégias dos alunos”*, in, Teixeira, M.,(ed.). **Poder nas organizações**, textos de apoio, caderno nº1, II módulo, Administração Escolar, Porto, ISET, pp.31-51
- Mercer, H. e Ruiz, V. (2003), **O programa UNI e as comunidades**, disponível em <http://www.prouni.org/documento/informept.htm>
- Ministério da Educação, (1998), **Educação, integração e cidadania – documento orientador das políticas para o ensino básico**, Editorial do Ministério da Educação
- Mintzberg, H., (1995), **Estrutura e dinâmica das organizações**, Lisboa, Publicações D.Quixote
- Morgado, J., (2000), **A (des)construção da autonomia curricular**, colecção Perspectivas actuais/Educação, Porto, Edições Asa

- Moura, R., (1999), *“O conceito de autonomia de escola:algumas reflexões”* in **Revista educare/educere**, 7, pp.85-94
- Neves, A., (2002), **Gestão na administração pública**, Cascais, Pergaminho
- Oliveira, L.,(ed.), (1985), **Lexicoteca-moderna enciclopédia universal**, Edição nº1617, Círculo de Leitores
- Perazzo-Filho, R., (2003), **As comunidades clássicas e virtuais perante a Informação**, disponível em <http://www.facon.ufba.br/com022/radio.html>
- Perez, M., Sedano, A., (1989), **Modelos de organización escolar**, Madrid, Editorial Cincel
- Perez-Serrano, G., (1994), **Investigación cualitativa**, volume I, Madrid, Editorial la Muralla, S.A.
- Proença, M.,(1998), *“A república e a democratização do ensino”* in Proença, M.(ed.), **O sistema de ensino em portugal-séculos XIX-XX**, Lisboa, Edições Colibri, pp.47-70
- Quivy R. e Campenhoudt, L. (1992), **Manual de investigação em ciências sociais**, Lisboa, Gradiva
- Ramos, C., (1999), *“Os contratos de autonomia e a repolitização da escola”* in Afonso, A. *et all*, **Que fazer com os contratos de autonomia**, colecção cadernos pedagógicos, nº 44, Porto, Asa Editores II, pp.61-78
- Rocher, G., (1999), **Sociologia geral- a acção social** (vol.I), 6ª edição, Lisboa, Editorial Presença

- Sarmento, M., (1998a), *“Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas”* in **Revista da educação**, vol.VII, nº2, Lisboa, Departamento de Educação da F.C. da U.L., pp.15-27
- Sarmento, M., (1998b), *“Autonomia, práticas de regulação das escolas e regulamento interno”* in Diogo, F., **Regulamento interno e construção da autonomia das escolas**, colecção cadernos pedagógicos, nº 37, Porto, Asa Editores II, pp.13-23
- Sarmento, M.,(2000), *“Nota de apresentação”* in Sarmento, M., (ed.), **Autonomia da escola-políticas e práticas**, Porto, Edições ASA, pp.7-10
- Sarmento, M., (ed), (2000), **Autonomia da escola, políticas e práticas**, Porto, Edições Asa
- Sihlongonyane, M.,(2003), **A Retórica da comunidade no gerenciamento de projectos: o caso da cidade de Mohlakeng**, disponível em <http://www.developmentinpractice.org/abstracts/portu/pvol11/pvol11a03.htm>
- Simon, H., (1965), **O comportamento administrativo**, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas
- Sirico, R., (s/d), **Entrevista com o presidente do Action Institute para o estudo da Religião e Liberdade**, disponível em <http://www.acton.org/por/pubs/interviewhtml>
- Teixeira, M., (1991), *“O novo modelo de gestão das escolas”* in **Notícias da federação**, Junho/91, Porto, FNE
- Teixeira, M., (1995), **O professor e a escola, perspectivas organizacionais**, Alfragide, McGraw-Hill

ANEXOS

QUESTIONÁRIOS

Alunos

Representantes da autarquia

Encarregados de educação

Funcionários não docentes

Professores

O presente trabalho faz parte de um Projecto de Investigação incluído no Mestrado que estou a realizar, e tem como objectivos compreender melhor o actual modelo de gestão das escolas básicas e secundárias. Para tal a opinião dos alunos é imprescindível.

Embora com carácter facultativo, a sua resposta a este questionário é importantíssima .

Desde já lhe garanto o total anonimato.

Manifesto também os meus agradecimentos e a minha total disponibilidade através dos contactos:

Inácio Santos tlm: 96 9342792

e-mail: ambrosiodossantos@sapo.pt

1. Idade ☐ anos.

2. Sexo ☐ masculino ☐ feminino.

3. Indique que nível de ensino frequenta:

1º ciclo ☐

2º ciclo ☐

3º ciclo ☐

Secundário ☐

4-Que Curso frequenta?

5-Na sua opinião o que deve ser a Escola?

(marque uma cruz em apenas uma das seguintes definições)

a) Um organismo que se orienta **principalmente** através das leis que vêm de organismos superiores . ☐

b) Um organismo que se orienta **principalmente** através da participação de alunos, encarregados de educação, funcionários, professores,.... ☐

6-Na sua opinião como é a escola que frequenta?

(marque uma cruz em apenas uma das definições)

a) Um organismo que se orienta **principalmente** através das leis que vêm de organismos superiores. ☐

b) Um organismo que se orienta **principalmente** através da participação de alunos, encarregados de educação, funcionários, professores,.... ☐

7-O agrupamento de escolas onde estuda, é *efectivamente* formado por :

(marque uma cruz em apenas uma das opções)

-Professores, alunos e funcionários

-Professores, alunos, funcionários e encarregados de educação

-Professores, alunos, funcionários, encarregados de educação e autarquias

-Professores, alunos, funcionários, encarregados de educação, autarquias e outros interesses da região

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

8-Pensando no agrupamento de escolas onde estuda, pronuncie-se por favor, relativamente às seguintes afirmações:

(marque com uma cruz apenas um dos valores da escala, para cada afirmação)

escala: 5-concordo totalmente; 4-concordo; 3-não concordo nem discordo; 2-discordo; 1-discordo totalmente

-Os elementos que indiquei na questão anterior trabalham todos para o mesmo fim.

-Os elementos que indiquei na questão anterior **sentem** que têm algo que os une.

5	4	3	2	1

9-Ao pensar na sua relação com o agrupamento de escolas onde estuda, pensa-se a si próprio(a) como:

(marque com uma cruz **uma ou duas frases** que melhor se apliquem ao seu caso)

-Um elemento que pertence à escola, porque depende nela algum do seu tempo.

-Um elemento que pertence à agrupamento de escolas, porque gosta de a frequentar.

-Alguém que beneficia directamente dos serviços da escola.

-Alguém que beneficia indirectamente dos serviços da escola.

10-Tem ideia das formas que o agrupamento de escolas onde estuda tem, para se relacionar com o seu meio envolvente?

Sim ☐

Não ☐

Se respondeu Sim passe à questão 11 e depois às seguintes, se respondeu Não passe para a questão 13 e depois às seguintes.

11-Como se relaciona a escola que frequenta com o meio envolvente?

(usando a escala que segue, marque **uma cruz em cada forma de relacionamento**)

escala: 5-Sempre; 4-Muitas vezes; 3-Nem muitas nem poucas vezes; 2-Poucas vezes; 1-Nunca

-Através de reuniões com encarregados de educação

- Através de “amostras” de produtos da região

- Através da organização de “Festas” abertas a todos os interessados

- Através da colaboração com outras entidades

- Através da organização de visitas de estudo

- Através da organização de acções de esclarecimento para toda a população

-Através da organização de acções de esclarecimento para encarregados de educação

-Outras

5	4	3	2	1

12-Que entidades têm colaborado com o agrupamento de escolas onde estuda?

Não tenho conhecimento ☐

13-Se lhe fosse dado a escolher e não tivesse impedimentos...

(marque uma cruz em apenas uma das opções)

... continuaria a frequentar esta escola ☐

... mudaria de escola ☐

14- Com que frequência participa nas seguintes actividades?

(marque com uma cruz apenas um dos valores da escala, para cada afirmação)

escala: 5-sempre; 4-quase sempre; 3-algumas vezes ; 2-raramente ; 1-nunca

Elaboração do Projecto Educativo do agrupamento de escolas.

Elaboração do Regulamento Interno do agrupamento de escolas.

Elaboração do Plano Anual de Actividades do agrupamento de escolas.

Gestão dos Programas e Matérias que vão ser estudados.

Avaliação das Aprendizagens.

Resolução de problemas disciplinares.

Visitas de estudo.

Projectos a desenvolver na turma.

5	4	3	2	1

15- Diga-nos o que é para si....

a) O Projecto Educativo do agrupamento de escolas onde estuda :

(usando a escala que segue, marque uma cruz em cada frase)

escala: 5-Concordo Totalmente; 4-Concordo ; 3-Não Concordo nem Discordo; 2-Discordo; 1-Discordo Totalmente; 0-Desconheço

É um documento exigido pela lei.

É um documento que tem influência na sua vida de estudante.

É um documento que melhora a vida da escola.

5	4	3	2	1	0

b) O Regulamento Interno do agrupamento de escolas onde estuda :

(usando a escala que segue, marque uma cruz em cada frase)

escala: 5-Concordo Totalmente; 4-Concordo ; 3-Não Concordo nem Discordo; 2-Discordo; 1-Discordo Totalmente; 0-Desconheço

É um documento exigido pela lei .

É um documento que orienta a sua vida de estudante.

É um documento que melhora a vida da escola.

5	4	3	2	1	0

c)O Plano Anual de Actividades do agrupamento de escolas onde estuda :

(usando a escala que segue, marque uma cruz em cada frase)

escala: 5-Concordo Totalmente; 4-Concordo; 3-Não Concordo nem Discordo; 2-Discordo; 1-Discordo Totalmente; 0-Desconheço

É um documento exigido pela lei.

É um documento que tem influência na sua vida de estudante.

É um documento que melhora a vida da escola.

5	4	3	2	1	0

16-Que conhecimento tem....:

(usando a escala que segue, marque uma cruz em cada situação)

escala: 5-Conheço Bem; 4-Conheço; 3-Não Conheço Nem Desconheço; 2-Desconheço; 1-Desconheço Totalmente

..do Projecto Educativo do agrupamento de escolas.

..dos seus direitos e deveres, que constam no Regulamento Interno do agrupamento de escolas.

..das actividades programadas e organizadas, no presente ano lectivo pelo agrupamento de escolas.

5	4	3	2	1

17-Refira, por favor (pode usar palavras suas):

<i>Uma orientação do Projecto Educativo do agrupamento de escolas onde estuda, que considere importante:</i>	
<i>Um importante direito(do Regulamento Interno).</i>	
<i>Um importante dever (do Regulamento Interno).</i>	

Uma **actividade** do presente ano lectivo(**do Plano de Actividades**) com muito significado para si.

--

18. Exerce actualmente algum cargo ou função neste agrupamento de escolas?

Sim ☐

Não ☐

18.1. Se respondeu *sim*, indique que cargo ou função desempenha.

Representante dos Alunos na Assembleia de Escola ☐

Representante dos Alunos no Conselho Pedagógico ☐

Delegado de Turma ☐

Outra ☐

Qual? _____

19- Já exerceu, no passado, algum cargo ou função neste ou noutro agrupamento de escolas ou escola ?

Sim ☐

Não ☐

19.1. Se respondeu *sim*, indique quantas vezes isso aconteceu?

_____ vezes

20-Com que frequência pratica os seguintes actos?

(usando a escala seguinte, marque só uma cruz em cada caso)

escala: 5-sempre; 4-quase sempre; 3-algumas vezes ; 2-raramente ; 1-nunca

Pertencer a uma lista concorrente à Assembleia de Escola

Votar nas eleições para a Assembleia de Escola

Votar nas eleições para o Conselho Executivo

Ser representante dos alunos no Conselho pedagógico

5	4	3	2	1
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21-Pronuncie-se relativamente às seguintes ideias :

(usando a escala seguinte, marque só uma cruz em cada frase)

escala: 5-Concordo Totalmente; 4-Concordo ; 3-Não Concordo nem Discordo; 2-Discordo; 1-Discordo Totalmente; 0- Desconheço

	5	4	3	2	1	0
Neste agrupamento de escolas, candidata-se frequentemente mais do que uma lista para a Assembleia de Escola.						
Neste agrupamento de escolas, candidata-se frequentemente mais do que uma lista para o Conselho Executivo						
Neste agrupamento de escolas, o processo eleitoral para a Assembleia de Escola é muito participado.						
Neste agrupamento de escolas o processo eleitoral para o Conselho Executivo é muito participado.						
Neste agrupamento de escolas, os encarregados de educação participam com entusiasmo no processo eleitoral para a Assembleia de Escola.						
Neste agrupamento de escolas, os alunos participam com entusiasmo no processo eleitoral para o Conselho Executivo.						

22-Diga o que pensa relativamente ao Poder dos seguintes órgãos?

(marque uma cruz em cada situação proposta)

	Tem Poder total	Tem muito Poder	Não tem muito nem pouco Poder	Tem pouco Poder	Não tem Poder	Desconheço
-Neste agrupamento de escolas, a Assembleia de Escola ..						
-Neste agrupamento de escolas, o Conselho Executivo ...						
-Neste agrupamento de escolas, o Conselho Pedagógico ..						
-Neste agrupamento de escolas, o Presidente da Assembleia de Escola						
-Neste agrupamento de escolas, o Presidente do Conselho Executivo						
-Neste agrupamento de escolas, o Presidente do Conselho Pedagógico.....						

Terminou o preenchimento deste questionário.
Muito obrigado!

Exmo Sr. Representante da Autarquia no Agrupamento de Escolas:

O presente trabalho insere-se num Projecto de Investigação incluído no Mestrado que estou a realizar, e visa perceber que efeitos têm as determinações decorrentes do Dec-Lei nº 115-A/98 na vida das escolas.

Embora com carácter facultativo, a reposta a este questionário é importantíssima e a sua colaboração inestimável.

Desde já lhe garanto o anonimato, quer pessoal quer institucional.

Manifesto também os meus agradecimentos e a minha total disponibilidade através dos contactos:

Inácio Santos tlm: 96 9342792

e-mail: ambrosiodossantos@sapo.pt

1. Há quantos anos representa a autarquia neste agrupamento de escola/ ?

_____ anos

2-Escolha entre as definições propostas aquela que está mais próxima da sua noção do que deve ser a Escola. (selecione apenas uma das definições)

a) Um organismo que se regula principalmente pelas normas emanadas de instâncias superiores.

☐

b) Um organismo que se auto regula através da participação de todos os interessados no processo educativo .

☐

3-De entre as mesmas definições escolha aquela que está mais próxima do que é o agrupamento de escolas no qual representa a autarquia. (selecione apenas uma das definições)

a) Um organismo que se regula principalmente pelas normas emanadas de instâncias superiores.

☐

b) Um organismo que se auto regula através da participação de todos os interessados no processo educativo.

☐

4-Ao pensar no agrupamento de escolas em questão, pensa numa entidade formada por : (selecione apenas uma das opções)

-Professores alunos e funcionários não docentes

-Professores alunos, funcionários não docentes e encarregados de educação

-Professores alunos, funcionários não docentes, encarregados de educação e autarquias

-Professores alunos, funcionários não docentes, encarregados de educação, autarquias e outros interesses da região

5-Pensando no agrupamento de escolas no qual é representante da autarquia, pronuncie-se relativamente às seguintes afirmações:(selecione um dos valores da escala, para cada afirmação)

5-concordo totalmente; 4-concordo; 3-não concordo nem discordo; 2-discordo; 1-discordo totalmente


	5	4	3	2	1
-Os elementos que indicou na questão anterior têm algo que os une.					
-Os elementos que indicou na questão anterior sentem que têm algo que os une.					

6-Ao pensar na sua relação, enquanto representante da autarquia, com o agrupamento de escolas, pensa-se a si próprio como: (selecione com uma cruz uma ou duas frases que melhor se aplicam ao seu caso)

- Um elemento que pertence à escola porque tem um vínculo administrativo à mesma.
- Um elemento que pertence à escola, porque se identifica com ela.
- Alguém que beneficia directamente **dos serviços** da escola.
- Alguém que beneficia indirectamente **dos serviços** da escola.

7- Como se relaciona com o meio envolvente o agrupamento de escolas em questão?
(usando a escala que segue, marque uma cruz em cada forma de relacionamento)

5-Sempre; 4-Muitas vezes ; 3-Nem muitas nem poucas vezes; 2-Poucas vezes; 1-Nunca

	5	4	3	2	1
- Através de reuniões com encarregados de educação					
- Através de amostras de produtos da região					
- Através da organização de “Festas” abertas a todos os interessados					
- Através da colaboração com outras entidades					
- Através da organização de visitas de estudo					
- Através da organização de acções de esclarecimento para toda a população					
- Através da organização de acções de esclarecimento para encarregados de educação					
Outros 					

8-Que entidades têm colaborado com este agrupamento de escolas?

9-Se lhe fosse dado a escolher e não tivesse impedimentos...

(selecione apenas uma das opções)

...continuar a representar a autarquia neste agrupamento de escolas ☐

...não continuar a representar a autarquia neste agrupamento de escolas ☐

10- Com que frequência tem participado nas seguintes actividades, neste agrupamento de escolas? (Usando a escala que segue, marque três cruces para cada situação apresentada: uma na *Apresentação de Propostas*, outra na *Discussão de Propostas* e outra na *Decisão*)

5-sempre; 4-quase sempre; 3-algumas vezes ; 2-raramente ; 1-nunca

Actividades	FASES DO PROCESSO DE DECISÃO														
	Apresentação de Propostas					Discussão das Propostas					Decisão				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Elaboração do Projecto Educativo da Escola															
Elaboração do Regulamento Interno da escola															
Elaboração do Plano Anual de Actividades															

11- Refira por favor, o que representa para si.... (usando a escala que segue, marque uma cruz em cada situação)

5-Concordo Totalmente; 4-Concordo ; 3-Não Concordo nem Discordo; 2-Discordo; 1-Discordo Totalmente

a) O Projecto Educativo do agrupamento de escolas em questão:

	5	4	3	2	1
É um documento exigido pela legislação em vigor.					
É um documento que influencia efectivamente a relação da escola com a autarquia.					
É um documento que introduz melhorias efectivas na vida da escola.					

b) O Regulamento Interno do agrupamento de escolas em questão:

	5	4	3	2	1
É um documento exigido pela legislação em vigor.					
É um documento com efectivo significado na regulamentação da relação da escola com a autarquia					
É um documento que introduz melhorias efectivas na vida da escola.					

c) O Plano Anual de Actividades do agrupamento de escolas em questão:

	5	4	3	2	1
<i>É um documento exigido pela legislação em vigor.</i>					
<i>É um documento que influencia efectivamente a relação da escola com a autarquia.</i>					
<i>É um documento que introduz melhorias efectivas na vida da escola.</i>					

12- Pronuncie-se, por favor, relativamente ao conhecimento que tem....: (usando a escala que segue, marque uma cruz em cada situação)

5-Conheço Bem ; 4-Conheço ; 3-Não Conheço nem Desconheço ; 2-Desconheço ; 1-Desconheço Totalmente

	5	4	3	2	1
<i>..... das grandes linhas orientadoras do Projecto Educativo do agrupamento de escolas em questão.</i>					
<i>.....dos seus direitos e deveres, consignados no Regulamento Interno</i>					
<i>.....das actividades programadas e organizadas, no presente ano lectivo:</i>					

13-Pensando no agrupamento de escolas onde representa a autarquia, refira, por favor (pode usar palavras suas):

<i>Uma importante orientação do Projecto Educativo .</i>	
<i>Um importante direito, consagrado no Regulamento Interno.</i>	
<i>Um importante dever consagrado no Regulamento Interno.</i>	
<i>Uma actividade do presente ano lectivo com particular significado para si.</i>	


14-Com que frequência costuma participar nas seguintes actividades neste agrupamento de escolas/escola)? (Usando a escala que segue, marque quatro cruzes para cada situação apresentada: uma na *Apresentação de Propostas*, outra na *Discussão de Propostas*, outra na *Decisão* e outra na *Execução de Propostas*)

5-sempre; 4-quase sempre; 3-algumas vezes ; 2-raramente ; 1-nunca

Actividades	ETAPAS DO PROCESSO DECISÓRIO																			
	Apresentação de Propostas					Discussão das Propostas					Decisão					Execução das Propostas				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Visitas de estudo																				
Projectos de desenvolvimento sócio educativo.																				
Projectos visando a melhoria da qualidade da vida da escola.																				
Outros ↗																				

15-Com que frequência participa nos seguintes aspectos da vida política deste agrupamento de escolas/escola? (usando a escala que segue, marque uma cruz em cada situação)

5-sempre; 4-quase sempre; 3-algumas vezes; 2-raramente; 1-nunca

	5	4	3	2	1
Votação nas eleições para a Assembleia de Escola					
Votação nas eleições para o Conselho Executivo					
Outros 					

16-Pronuncie-se por favor, relativamente às seguintes proposições: (usando a escala que segue, marque uma cruz em cada frase)

5-Concordo Totalmente; 4-Concordo; 3-Não Concordo nem Discordo; 2-Discordo; 1-Discordo Totalmente

	5	4	3	2	1
Neste agrupamento de escolas, candidata-se frequentemente mais do que uma lista para a Assembleia de Escola.					
Neste agrupamento de escolas, candidata-se frequentemente mais do que uma lista para o Conselho Executivo					
Neste agrupamento de escolas, o processo eleitoral para a Assembleia de Escola é muito participado.					
Neste agrupamento de escolas, o processo eleitoral para o Conselho Executivo é muito participado.					
Neste agrupamento de escolas, os diversos elementos da comunidade educativa participam com entusiasmo no processo eleitoral para a Assembleia de Escola.					
Neste agrupamento de escolas, os diversos elementos da comunidade educativa participam com entusiasmo no processo eleitoral para o Conselho Executivo.					

17- Diga o que pensa relativamente ao Poder dos seguintes órgãos?

(marque uma cruz em cada situação proposta)

	Tem Poder total	Tem muito Poder	Não tem muito nem pouco Poder	Tem pouco Poder	Não tem Poder
-Nesta escola, a Assembleia de Escola ..					
-Nesta escola, o Conselho Executivo ...					
-Nesta escola, o Conselho Pedagógico ..					
-Nesta escola, o Presidente da Assembleia de Escola					
-Nesta escola, o Presidente do Conselho Executivo					
-Nesta escola, o Presidente do Conselho Pedagógico.....					

Terminou o preenchimento deste questionário. Muito Obrigado!

Exmo(a) Sr(a)

Encarregado de Educação:

O presente trabalho insere-se num Projecto de Investigação incluído no Mestrado que estou a realizar, e visa perceber que efeitos têm as determinações decorrentes do Dec-Lei nº 115-A/98 na vida das escolas e dos seus actores .

Peço-lhe por isso a sua inestimável colaboração, respondendo com total franqueza ao questionário que se segue.

Desde logo lhe garanto o total anonimato, quer pessoal quer institucional e manifesto os meus agradecimentos .

1. Idade anos.

2. Sexo masculino feminino.

3. Indique que nível de ensino frequenta o seu educando:

Pré-Escolar

1º ciclo

2º ciclo

3ºciclo

4-Há quantos anos lectivos frequenta o seu educando este agrupamento de escolas, incluindo o presente ano lectivo?

1 ano lectivo

2 anos lectivos

3 anos lectivos

4 anos lectivos

5 anos lectivos

6 anos lectivos

7 anos lectivos

8 anos lectivos

9 anos lectivos

mais de 9 anos lectivos

5-Qual a sua profissão:

6-Escolha entre as definições propostas aquela que está mais próxima da sua noção do que deve ser a Escola. (selecione apenas uma das definições)

- a) Um organismo que se regula principalmente pelas normas provenientes de organismos superiores ☐
- b) Um organismo que se regula através da participação de todos os interessados no processo educativo ☐

7-De entre as mesmas definições escolha aquela que está mais próxima do que é a escola que o seu educando frequenta. (selecione apenas uma das definições)

- a) Um organismo que se regula principalmente pelas normas provenientes de organismos superiores ☐
- b) Um organismo que se regula principalmente através da participação de todos os interessados no processo educativo ☐

8-Ao pensar no agrupamento de escolas que o seu educando frequenta, pensa numa entidade formada efectivamente por : (selecione apenas uma das opções)

- Professores e alunos
- Professores e funcionários
- Professores, alunos e funcionários
- Professores, alunos, funcionários e encarregados de educação
- Professores alunos, funcionários, encarregados de educação e autarquias
- Professores alunos, funcionários, encarregados de educação, autarquias e outros interesses da região

9-Pensando no agrupamento de escolas que o seu educando frequenta, pronuncie-se relativamente às seguintes afirmações:

(selecione apenas um dos valores da escala, para cada afirmação)

1-concordo totalmente; 2-concordo; 3-não concordo nem discordo; 4-discordo; 5-discordo totalmente

	1	2	3	4	5
-Os elementos que indiquei na questão anterior trabalham todos para o mesmo fim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-Os elementos que indiquei na questão anterior sentem que têm algo que os une.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10-Ao pensar na sua relação com o agrupamento de escolas, pensa-se a si próprio como:

(selecione apenas um dos valores da escala, para cada afirmação)

1-concordo totalmente; 2-concordo; 3-não concordo nem discordo; 4-discordo; 5-discordo totalmente

	1	2	3	4	5
-Um elemento que pertence ao agrupamento porque tem algo que o liga ao mesmo.					
-Um elemento que pertence ao agrupamento, porque depende nele algum do seu tempo.					
-Alguém que beneficia directamente dos serviços do agrupamento.					
-Alguém que beneficia indirectamente dos serviços do agrupamento.					

11-Tem ideia das formas que o agrupamento de escolas que o seu educando frequenta tem, para se relacionar com o seu meio envolvente?

Sim ☐

Não ☐

Se respondeu Sim passe à questão 12 e depois às seguintes, se respondeu Não passe para a questão 14 e depois às seguintes.

12-Que formas encontra o agrupamento de escolas que o seu educando frequenta para se relacionar com o meio envolvente?

(selecione um item da escala para cada forma de relacionamento)

5-Sempre; 4-Muitas vezes ; 3-Nem muitas nem poucas vezes; 2-Poucas vezes; 1-Nunca

	5	4	3	2	1
-Reuniões com encarregados de educação					
-Amostras de produtos da região					
-Promoção de “Festas” abertas a todos os interessados					
-Colaboração com outras entidades					
-Visitas de estudo					
-Acções de esclarecimento para toda a população					
-Acções de esclarecimento para encarregados de educação					
-Outras					

13-Que entidades têm colaborado com o agrupamento de escolas?

Não tenho conhecimento ☐

14-Se lhe fosse dado a escolher e não tivesse impedimentos...

(selecione apenas uma das opções)

...o seu educando continuaria a frequentar este agrupamento de escolas ☐

...o seu educando mudaria de agrupamento de escolas ☐

15-No agrupamento de escolas onde o seu educando estuda, com que frequência participa nas seguintes actividades?

(Usando a escala que segue, marque três cruzes para cada situação apresentada: uma na *Apresentação de Propostas*, outra na *Discussão de Propostas* e outra na *Decisão*)

5-sempre; 4-quase sempre; 3-algumas vezes; 2-raramente; 1-nunca

	Apresentação de Propostas					Discussão das Propostas					Decisão				
Actividades	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Elaboração do Projecto Educativo															
Elaboração do Regulamento Interno															
Elaboração do Plano Anual de Actividades															

16- Diga-nos o que é para si....

a)O Projecto Educativo do agrupamento de escolas que o seu educando frequenta :

(usando a escala que segue, marque uma cruz em cada frase)

5-Concordo Totalmente; 4-Concordo; 3-Não Concordo nem Discordo; 2-Discordo; 1-Discordo Totalmente

	5	4	3	2	1
É um documento exigido pela legislação em vigor.					
É um documento que influencia efectivamente a sua relação com a escola					
É um documento que introduz melhorias efectivas na vida da escola.					

b)O Regulamento Interno do agrupamento de escolas que o seu educando frequenta:

(usando a escala que segue, marque uma cruz em cada frase)

5-Concordo Totalmente; 4-Concordo ; 3-Não Concordo nem Discordo; 2-Discordo; 1-Discordo Totalmente

	5	4	3	2	1
<i>É um documento exigido pela legislação em vigor.</i>					
<i>É um documento com efectivo significado na regulamentação da sua relação com a escola.</i>					
<i>É um documento que introduz melhorias efectivas na vida da escola.</i>					

c) O Plano Anual de Actividades do agrupamento de escolas que o seu educando frequenta:

(usando a escala que segue, marque uma cruz em cada frase)

5-Concordo Totalmente; 4-Concordo ; 3-Não Concordo nem Discordo; 2-Discordo; 1-Discordo Totalmente

	5	4	3	2	1
<i>É um documento exigido pela legislação em vigor.</i>					
<i>É um documento que influencia efectivamente a sua relação com a escola.</i>					
<i>É um documento que introduz melhorias efectivas na vida da escola.</i>					

17-Que conhecimento tem.....:

(usando a escala que segue, marque uma cruz em cada frase)

5-Conheço Bem ; 4-Conheço ; 3-Não Conheço Nem Desconheço ; 2-Desconheço ; 1-Desconheço Totalmente

	5	4	3	2	1
<i>..... do Projecto Educativo do agrupamento de escolas.</i>					
<i>.....dos seus direitos e deveres, que constam no Regulamento Interno do agrupamento de escolas.</i>					
<i>.....das actividades programadas e organizadas, no presente ano lectivo pelo agrupamento de escolas.</i>					

18-Refira, por favor (pode usar palavras suas):

<i>De entre as orientações do Projecto Educativo do agrupamento de escolas que o seu educando frequenta,, aquela que mais sentido faz para si :</i>	
<i>Um importante direito</i>	

<i>(Regulamento Interno).</i>	
<i>Um importante dever (Regulamento Interno) .</i>	
<i>Uma actividade do presente ano lectivo(Plano de Actividades) com muito significado para si.</i>	

19-Quais os principais motivos que fazem com que se desloque à escola?

(usando a escala que segue, marque uma cruz em cada frase)

5-sempre; 4-quase sempre; 3-algumas vezes ;2-raramente ; 1-nunca

	5	4	3	2	1
Vou à escola quando sou convocado pelo(s) professor(es).					
Vou à escola quando vou participar em reuniões na qualidade de representante dos encarregados de educação.					
Vou à escola quando surgem problemas com o meu educando.					
Vou à escola quando tenho reivindicações a apresentar.					
Vou à escola quando acho que tenho de exigir responsabilidades a professores ou funcionários.					

20. Exerce actualmente algum cargo ou função neste agrupamento de escolas?

Sim ☐

Não ☐

20.1. Se respondeu *sim*, indique que cargo ou função desempenha.

Representante dos Encarregados de Educação na Assembleia de Escola &

Representante dos Encarregados de Educação no Conselho Pedagógico &

Representante dos Encarregados de Educação da turma &

Outra & Qual? _____

21- Já exerceu, no passado, algum cargo ou função neste ou noutro agrupamento de escolas ou escola?



Sim ☐

Não ☐

21.1. Se respondeu *sim*, indique quantas vezes isso aconteceu

_____ vezes

22-Com que frequência pratica os seguintes actos?

(usando a escala que segue, marque uma cruz em cada frase)

5-sempre; 4-quase sempre; 3-algumas vezes ; 2-raramente ; 1-nunca

	5	4	3	2	1
Pertencer a uma lista concorrente à Assembleia de Escola					
Disponibilizar-se para representar os encarregados de educação no Conselho Pedagógico					
Votar nas eleições para a Assembleia de Escola					
Votar nas eleições para o Conselho Executivo					

23-Pronuncie-se relativamente às seguintes proposições :

(usando a escala que segue, marque uma cruz em cada situação proposta)

5-Concordo Totalmente; 4-Concordo ; 3-Não Concordo nem Discordo; 2-Discordo; 1-Discordo Totalmente

	5	4	3	2	1
Neste agrupamento de escolas, candidata-se frequentemente mais do que uma lista para a Assembleia de Escola.					
Neste agrupamento de escolas, candidata-se frequentemente mais do que uma lista para o Conselho Executivo					
O processo eleitoral para a Assembleia de Escola é muito participado.					
O processo eleitoral para o Conselho Executivo é muito participado.					
Os encarregados de educação participam com entusiasmo no processo eleitoral para a Assembleia de Escola.					
Os encarregados de educação participam com entusiasmo no processo eleitoral para o Conselho Executivo.					

24-Na sua opinião, que Poder têm os seguintes órgãos?

(marque uma cruz em cada situação proposta)

	Poder total	Muito Poder	Nem muito nem pouco poder	Pouco Poder	Ausência de poder	Desconheço
Neste agrupamento de escolas, a Assembleia de Escola tem...						
Neste agrupamento de escolas, o Conselho Executivo tem...						
Neste agrupamento de escolas, o Conselho Pedagógico tem...						
Neste agrupamento de escolas, o Presidente da Assembleia de Escola tem.....						
Neste agrupamento de escolas, o Presidente do Conselho Executivo tem.....						
Neste agrupamento de escolas, o Presidente do Conselho Pedagógico tem.....						

Terminou o preenchimento deste questionário.

Muito obrigado!

Exmo(a) Sr(a)

Membro do Pessoal Não Docente:

O presente trabalho insere-se num Projecto de Investigação incluído no Mestrado que estou a realizar, e visa perceber que efeitos têm as determinações decorrentes do Dec-Lei nº 115-A/98 na vida das escolas.

Embora com carácter facultativo, a sua resposta a este questionário é importantíssima .

Desde já lhe garanto o total anonimato.

Manifesto também os meus agradecimentos e a minha total disponibilidade através dos contactos:

Inácio Santos tlm: 96 9342792

e-mail: ambrosiodossantos@sapo.pt

1. Idade ☐ anos.

2. Sexo ☐ masculino ☐ feminino.

3. Indique a que escola ou jardim de infância se encontra vinculado

Jardim de Infância ☐ Escola de 1º ciclo ☐ Escola de 2º e 3º ciclos

☐

4. Qual a sua principal função nesta escola/agrupamento?

(no caso de exercer mais do que uma função indique aquela que considera dominante)

Secretaria

Reprografia

Bar

Papelaria

Vigilância

Refeitório

Limpeza

Outra

5. Qual a sua situação profissional?

Contrato de Provisão Administrativo

☐

Pertencente ao Quadro

☐

Contrato a Termo Certo

☐

Acordo de Actividade Ocupacional (IEFP)

☐

Outra situação

☐

Qual? _____

6. Há quantos anos trabalha nesta escola/agrupamento ? _____ anos

7-Escolha entre as definições propostas aquela que está mais próxima da sua noção
do que deve ser a Escola.

(marque com uma cruz apenas uma das definições)

a)Um organismo que se orienta **principalmente** através das leis que vêm de organismos superiores.

☐

- b)Um organismo que se orienta **principalmente** através da participação de alunos, encarregados de educação, funcionários, professores,... ☐

8-De entre as mesmas definições escolha aquela que está mais próxima do que é o agrupamento de escolas onde trabalha.

(marque com uma cruz apenas uma das definições)

- a)Um organismo que se orienta **principalmente** através das leis que vêm de organismos superiores. ☐
- b)Um organismo que se orienta **principalmente** através da participação de alunos, encarregados de educação, funcionários, professores,... ☐

9-Ao pensar no agrupamento de escolas onde trabalha, pensa numa entidade formada efectivamente por :

(marque com uma cruz apenas uma das opções)

- Professores alunos e funcionários não docentes
- Professores alunos, funcionários não docentes e encarregados de educação
- Professores alunos, funcionários não docentes, encarregados de educação e autarquias
- Professores alunos, funcionários não docentes, encarregados de educação, autarquias e outros interesses da região

10-Pensando no agrupamento de escolas onde trabalha, pronuncie-se relativamente às seguintes afirmações:

(usando a escala que segue, marque uma cruz para cada frase)

escala: 5-concordo totalmente; 4-concordo; 3-não concordo nem discordo; 2-discordo; 1-discordo totalmente

- Os elementos que indiquei na questão anterior trabalham todos para o mesmo fim.
- Os elementos que indiquei na questão anterior têm objectivos diferentes uns dos outros.
- Os elementos que indiquei na questão anterior **sentem** que têm algo que os une.

5	4	3	2	1

11-Ao pensar na sua relação com o agrupamento de escolas onde trabalha, pensa-se a si próprio como:

(marque com uma cruz uma ou duas frases que melhor se aplicam ao seu caso)

- Um elemento que está dentro da escola/agrupamento, porque trabalha lá.
- Um elemento que está dentro da escola/agrupamento porque gosta de lá trabalhar .

- Alguém que beneficia directamente dos serviços da escola/agrupamento.
-Alguém que beneficia indirectamente dos serviços da escola/ agrupamento.

12-Tem ideia das formas que o agrupamento de escolas onde trabalha tem, para se relacionar com o seu meio envolvente?

Sim ☐

Não ☐

Se respondeu Sim passe à questão 13 e depois às seguintes, se respondeu Não passe para a questão 15 e depois às seguintes.

13- Como se relaciona o agrupamento de escolas onde trabalha, com o meio envolvente?

(usando a escala que segue, marque uma cruz em cada forma de relacionamento)

escala: 5-Sempre; 4-Muitas vezes ; 3-Nem muitas nem poucas vezes; 2-Poucas vezes; 1-Nunca

- Através de reuniões com encarregados de educação
- Através de “amostras” de produtos das região
- Através da organização de “Festas” abertas a todos os interessados
- Através da colaboração com outras entidades
- Através da organização de visitas de estudo
- Através da organização de acções de esclarecimento para toda a população
- Através da organização de acções de esclarecimento para encarregados de educação
- Outras

	5	4	3	2	1

14-Que entidades têm colaborado com o agrupamento de escolas onde trabalha?

Não tenho conhecimento ☐

15-Se lhe fosse dado a escolher e não tivesse impedimentos...

(marque com uma cruz apenas uma das opções)

...continuaría neste agrupamento de escolas ☐ ...mudaria de agrupamento de escola ☐

16-No agrupamento de escolas onde trabalha, com que frequência participa nas seguintes actividades?

(usando a escala que segue, marque uma cruz em cada actividade)

escala:5-sempre; 4-quase sempre; 3-algumas vezes ; 2-raramente ; 1-nunca

	5	4	3	2	1
Elaboração do Projecto Educativo da Escola					
Elaboração do Regulamento Interno da escola					
Elaboração do Plano Anual de Actividades					

17- Diga-nos, por favor, o que é para si....

a)O Projecto Educativo do agrupamento de escolas onde trabalha:

(usando a escala que segue, marque uma cruz em cada frase)

escala: 5-Concordo Totalmente;4-Concordo; 3-Não Concordo nem Discordo; 2-Discordo;1-Discordo Totalmente; 0-desconheço

	5	4	3	2	1	0
<i>É um documento exigido pela legislação.</i>						
<i>É um documento que influencia o seu dia- a-dia profissional.</i>						
<i>É um documento que melhora a vida da escola.</i>						

b) O Regulamento Interno do agrupamento de escolas onde trabalha : ☐

(usando a escala que segue, marque uma cruz em cada frase)

escala: 5-Concordo Totalmente;4-Concordo; 3-Não Concordo nem Discordo; 2-Discordo;1-Discordo Totalmente; 0-desconheço

	5	4	3	2	1	0
<i>É um documento exigido pela legislação .</i>						
<i>É um documento com efectivo significado na orientação da sua vida profissional.</i>						
<i>É um documento que melhora a vida da escola.</i>						

c) O Plano Anual de Actividades do agrupamento de escolas onde trabalha:

(usando a escala que segue, marque uma cruz em cada frase)

escala: 5-Concordo Totalmente;4-Concordo; 3-Não Concordo nem Discordo; 2-Discordo;1-Discordo Totalmente 0-desconheço

	5	4	3	2	1	0
<i>É um documento exigido pela legislação.</i>						
<i>É um documento que influencia efectivamente o seu dia- a-dia profissional.</i>						
<i>É um documento que melhora a vida da escola.</i>						

18-Relativamente à vida do agrupamento de escolas onde trabalha, que conhecimento tem....:

(usando a escala que segue, marque uma cruz em cada questão)

escala: 5-Conheço Bem ; 4-Conheço ; 3-Não Conheço Nem Desconheço ; 2-Desconheço ; 1-Desconheço Totalmente

	5	4	3	2	1
..... das grandes linhas orientadoras do Projecto Educativo ?					
.....dos seus direitos e deveres, consignados no Regulamento Interno?					
.....das actividades programadas e organizadas, no presente ano lectivo?					

19-Refira, por favor (pode usar palavras suas):

<i>Uma importante orientação do Projecto Educativo do agrupamento de escolas onde trabalha.</i>	
<i>Um importante direito (do Regulamento Interno).</i>	
<i>Um importante dever (do Regulamento Interno) .</i>	
<i>Uma actividade do presente ano lectivo (do Plano de Actividades) com muito significado para si.</i>	

20-Com que frequência costuma participar nas seguintes actividades?

(usando a escala que segue, marque uma cruz em cada actividade)

escala: 5-sempre; 4-quase sempre; 3-algumas vezes ; 2-raramente ; 1-nunca

	5	4	3	2	1
Distribuição do serviço.					
Elaboração do orçamento, nas rubricas que lhe podem dizer respeito .					
Elaboração do Plano de Segurança das instalações.					
Elaboração do Plano de Formação.					

21-Com que frequência pratica os seguintes actos?

(usando a escala que segue, marque uma cruz em cada acto)

escala: 5-sempre; 4-quase sempre; 3-algumas vezes ; 2-raramente ; 1-nunca

	5	4	3	2	1
Integração de lista concorrente à Assembleia de Escola					
Votação nas eleições para a Assembleia de Escola					
Votação nas eleições para o Conselho Executivo					

22-Pronuncie-se, por favor, relativamente às seguintes frases:

(usando a escala que segue, marque uma cruz em cada frase)

escala: 5-Concordo Totalmente; 4-Concordo; 3-Não Concordo nem Discordo; 2-Discordo; 1-Discordo Totalmente

	5	4	3	2	1
Nesta escola/agrupamento, candidata-se frequentemente mais do que uma lista para a Assembleia de Escola.					
Nesta escola/agrupamento, candidata-se frequentemente mais do que uma lista para o Conselho Executivo					
Nesta escola/agrupamento o processo eleitoral para a Assembleia de Escola é muito participado.					
Nesta escola/agrupamento o processo eleitoral para o Conselho Executivo é muito participado.					
Nesta escola/agrupamento o pessoal não docente participa com entusiasmo no processo eleitoral para a Assembleia de Escola.					
Nesta escola/agrupamento o pessoal não docente participa com entusiasmo no processo eleitoral para o Conselho Executivo.					

23-Diga o que pensa relativamente ao Poder dos seguintes órgãos?

(marque uma cruz em cada situação proposta)

	Tem Poder total	Tem muito Poder	Não tem muito nem pouco poder	Tem pouco Poder	Não tem Poder	Desconheço
-Nesta escola, a Assembleia de Escola ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-Nesta escola, o Conselho Executivo ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-Nesta escola, o Conselho Pedagógico ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

-Nesta escola, o Presidente da Assembleia de Escola

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

-Nesta escola, o Presidente do Conselho Executivo

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

-Nesta escola, o Presidente do Conselho Pedagógico.....

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

24-Se faz ou já fez parte do Conselho Pedagógico deste agrupamento de escolas, refira durante quantos anos decorreu tal situação:

1 ano ☐

2 anos ☐

3 anos ☐

4 anos ☐

5 anos ☐

6 anos ☐

25-Se faz ou já fez parte da Assembleia de Escola, deste agrupamento de escolas, refira durante quantos anos decorreu tal situação:

1 ano ☐

2 anos ☐

3 anos ☐

4 anos ☐

5 anos ☐

6 anos ☐

Terminou o preenchimento deste questionário.
Muito Obrigado!

Colega:

O presente trabalho insere-se num Projecto de Investigação incluído no Mestrado que estou a realizar, e visa perceber que efeitos têm as determinações decorrentes do Dec-Lei nº 115-A/98 na vida das escolas.

Embora com carácter facultativo, a reposta a este questionário é importantíssima e a sua colaboração inestimável.

Desde já lhe garanto o anonimato, quer pessoal quer institucional.

Manifesto também os meus agradecimentos e a minha total disponibilidade através dos contactos:

Inácio Santos tlm: 96 9342792

e-mail: ambrosiodossantos@sapo.pt

1. Idade anos.

2. Sexo ☐ masculino ☐ feminino.

3. Indique a que Nível de Ensino se encontra vinculado(a).

Pré-escolar ☐
 1º ciclo ☐
 2º ciclo ☐
 3º ciclo ☐

4. Que tipo de função exerce no agrupamento de escolas? (no caso de exercer mais do que uma função indique aquela que considera dominante)

Função docente ☐

Função administrativa ☐

Outra. Qual? _____

5. É Professor(a)... (indique a sua situação profissional)

...Contratado(a) ☐
 ...Pertencente ao Quadro de Zona Pedagógica ☐
 ...Pertencente ao Quadro desta Escola ☐

Outra situação (Qual?) _____

6. Há quantos anos trabalha neste agrupamento de escola/ escola ? _____ anos

7-Escolha entre as definições propostas aquela que está mais próxima da sua noção do que deve ser a Escola. (selecione apenas uma das definições)

a) Um organismo que se regula principalmente pelas normas emanadas de instâncias superiores.
☐

b) Um organismo que se auto regula através da participação de todos os interessados no processo educativo. ☐

8-De entre as mesmas definições escolha aquela que está mais próxima do que é o agrupamento de escolas onde trabalha. (selecione apenas uma das definições)

a) Um organismo que se regula principalmente pelas normas emanadas de instâncias superiores. ☐

b) Um organismo que se auto regula através da participação de todos os interessados no processo educativo. ☐

9-Ao pensar no agrupamento de escolas onde trabalha, pensa numa entidade formada por : (selecione apenas uma das opções)

- Professores alunos e funcionários não docentes
- Professores alunos, funcionários não docentes e encarregados de educação
- Professores alunos, funcionários não docentes, encarregados de educação e autarquias
- Professores alunos, funcionários não docentes, encarregados de educação, autarquias e outros interesses da região

10-Pensando no agrupamento de escolas onde trabalha, pronuncie-se relativamente às seguintes afirmações:(selecione um dos valores da escala, para cada afirmação)

5-concordo totalmente; 4-concordo; 3-não concordo nem discordo; 2-discordo; 1-discordo totalmente

	5	4	3	2	1
-Os elementos que indicou na questão anterior têm algo que os une.					
-Os elementos que indicou na questão anterior sentem que têm algo que os une.					

11-Ao pensar na sua relação com o agrupamento de escolas onde trabalha, pensa-se a si próprio como: (selecione com uma cruz uma ou duas frases que melhor se aplicam ao seu caso)

- Um elemento que pertence à escola porque tem um vínculo administrativo à mesma.
- Um elemento que pertence à escola, porque se identifica com ela.
- Alguém que beneficia directamente **dos serviços** da escola.
- Alguém que beneficia indirectamente **dos serviços** da escola.

12-Tem ideia das formas que o agrupamento de escolas onde trabalha tem, para se relacionar com o seu meio envolvente?

Sim ☐

Não ☐

Se respondeu Sim passe à questão 13 e depois às seguintes, se respondeu Não passe para a questão 15 e depois às seguintes.

13- Como se relaciona com o meio envolvente o agrupamento de escolas onde trabalha ? (usando a escala que segue, marque uma cruz em cada forma de relacionamento)

5-Frequentemente; 4-Algumas vezes ; 3-Nem muitas nem poucas vezes; 2-Raramente; 1-Nunca

	5	4	3	2	1
- Através de reuniões com encarregados de educação					
- Através de amostras de produtos da região					
- Através da organização de “Festas” abertas a todos os interessados					
- Através da colaboração com outras entidades					

- Através da organização de visitas de estudo					
- Através da organização de acções de esclarecimento para toda a população					
- Através da organização de acções de esclarecimento para encarregados de educação					
- Outras					

14-Que entidades têm colaborado com o agrupamento de escolas onde trabalha?

Não tenho conhecimento ☐

15-Se lhe fosse dado a escolher e não tivesse impedimentos...

(seleccione apenas uma das opções)

...continuaría nesta escola ☐

...mudaria de escola ☐

16- Com que frequência tem participado nas seguintes actividades, neste agrupamento de escolas/escola? (Usando a escala que segue, marque três cruces para cada situação apresentada: uma na *Apresentação de Propostas*, outra na *Discussão de Propostas* e outra na *Decisão*)

5-sempre; 4-quase sempre; 3-algumas vezes ; 2-raramente ; 1-nunca

Actividades	FASES DO PROCESSO DE DECISÃO														
	Apresentação de Propostas					Discussão das Propostas					Decisão				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Elaboração do Projecto Educativo da Escola															
Elaboração do Regulamento Interno da escola															
Elaboração do Plano Anual de Actividades															

17- Refira por favor, o que representa para si.... (usando a escala que segue, marque uma cruz em cada situação)

5-Concordo Totalmente; 4-Concordo ; 3-Não Concordo nem Discordo; 2-Discordo; 1-Discordo Totalmente

a) O Projecto Educativo do agrupamento de escolas onde trabalha actualmente:

	5	4	3	2	1
É um documento exigido pela legislação em vigor.					
É um documento que influencia efectivamente a gestão do seu dia- a-dia profissional.					
É um documento que introduz melhorias efectivas na vida da escola.					

b) O Regulamento Interno do agrupamento de escolas onde trabalha actualmente:

	5	4	3	2	1
<i>É um documento exigido pela legislação em vigor.</i>					
<i>É um documento com efectivo significado na regulamentação da sua vida profissional</i>					
<i>É um documento que introduz melhorias efectivas na vida da escola.</i>					

c) O Plano Anual de Actividades do agrupamento de escolas onde trabalha:

	5	4	3	2	1
<i>É um documento exigido pela legislação em vigor.</i>					
<i>É um documento que influencia efectivamente a gestão do seu dia- a-dia profissional.</i>					
<i>É um documento que introduz melhorias efectivas na vida da escola.</i>					

18- Pronuncie-se, por favor, relativamente ao conhecimento que tem.....: (usando a escala que segue, marque uma cruz em cada situação)

5-Conheço Bem ; 4-Conheço ; 3-Não Conheço nem Desconheço ; 2-Desconheço ; 1-Desconheço Totalmente

	5	4	3	2	1
<i>..... das grandes linhas orientadoras do Projecto Educativo do agrupamento de escolas onde trabalha.</i>					
<i>.....dos seus direitos e deveres, consignados no Regulamento Interno</i>					
<i>.....das actividades programadas e organizadas, no presente ano lectivo:</i>					

19-Pensando no agrupamento de escolas onde trabalha, refira, por favor (pode usar palavras suas):

<i>Uma importante orientação do Projecto Educativo .</i>	
<i>Um importante direito, consagrado no Regulamento Interno.</i>	
<i>Um importante dever consagrado no Regulamento Interno.</i>	
<i>Uma actividade do presente ano lectivo com particular significado para si.</i>	

20-Com que frequência costuma participar nas seguintes actividades neste agrupamento de escolas/escola? (Usando a escala que segue, marque quatro cruzes para cada situação apresentada: uma na *Apresentação de Propostas*, outra na *Discussão de Propostas*, outra na *Decisão* e outra na *Execução de Propostas*)

5-sempre; 4-quase sempre; 3-algumas vezes ; 2-raramente ; 1-nunca

Actividades	ETAPAS DO PROCESSO DECISÓRIO																			
	Apresentação de Propostas					Discussão das Propostas					Decisão					Execução das Propostas				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Gestão dos Programas Curriculares																				
Avaliação das Aprendizagens: processos, instrumentos e resultados dos alunos																				
Questões de Ordem disciplinar																				
Seleccção de manuais																				
Visitas de estudo																				
Outros																				

21-Com que frequência participa nos seguintes aspectos da vida política deste agrupamento de escolas/escola? (usando a escala que segue, marque uma cruz em cada situação)

5-sempre; 4-quase sempre; 3-algumas vezes ; 2-raramente ; 1-nunca

	5	4	3	2	1
Integração de lista oponente à Assembleia de Escola					
Integração de lista oponente ao Conselho Executivo					
Votação nas eleições para a Assembleia de Escola					
Votação nas eleições para o Conselho Executivo					

22-Pronuncie-se por favor, relativamente às seguintes proposições: (usando a escala que segue, marque uma cruz em cada frase)

5-Concordo Totalmente; 4-Concordo ; 3-Não Concordo nem Discordo; 2-Discordo; 1-Discordo Totalmente

	5	4	3	2	1
Neste agrupamento de escolas, candidata-se frequentemente mais do que uma lista para a Assembleia de Escola.					
Neste agrupamento de escolas, candidata-se frequentemente mais do que uma lista para o Conselho Executivo					
Neste agrupamento de escolas, o processo eleitoral para a Assembleia de Escola é muito participado.					
Neste agrupamento de escolas, o processo eleitoral para o Conselho Executivo é muito participado.					

Neste agrupamento de escolas, os professores participam com entusiasmo no processo eleitoral para a Assembleia de Escola.					
Neste agrupamento de escolas, os professores participam com entusiasmo no processo eleitoral para o Conselho Executivo.					

23- Diga o que pensa relativamente ao Poder dos seguintes órgãos?

(marque uma cruz em cada situação proposta)

Tem	Tem	Não tem	Tem	Não tem
Poder	muito	muito	Pouco	Poder
total	Poder	nem pouco	Poder	
		Poder		

- Nesta escola, a Assembleia de Escola ..
- Nesta escola, o Conselho Executivo ...
- Nesta escola, o Conselho Pedagógico ..
- Nesta escola, o Presidente da Assembleia de Escola
- Nesta escola, o Presidente do Conselho Executivo
- Nesta escola, o Presidente do Conselho Pedagógico.....

24-Se faz ou já fez parte do Conselho Executivo/Comissão Instaladora deste agrupamento de escolas, refira durante quantos anos decorreu tal situação:	25-Se faz ou já fez parte da Assembleia de Escola, deste agrupamento de escolas, refira durante quantos anos decorreu tal situação:
1 ano <input type="checkbox"/>	
2 anos <input type="checkbox"/>	1 ano <input type="checkbox"/>
3 anos <input type="checkbox"/>	2 anos <input type="checkbox"/>
4 anos <input type="checkbox"/>	3 anos <input type="checkbox"/>
5 anos <input type="checkbox"/>	4 anos <input type="checkbox"/>
6 anos <input type="checkbox"/>	5 anos <input type="checkbox"/>
	6 anos <input type="checkbox"/>

Terminou o preenchimento deste questionário. Muito Obrigado!